



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Spiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache:
ein Mittel zur Förderung der Lernerautonomie?

verfasst von

Michael Andreas Lipp, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S. 5
1) Lerntheoretische Aspekte	S. 8
1.1) Konstruktivistische Konzepte	S. 8
1.2) Konstruktivistische Lerntheorie	S. 13
1.3) Gehirn als zentrales „Lernorgan“	S. 15
1.4) Lernen durch Emotionen	S. 17
1.5) Autonomes Lernen als „Standardprogramm“	S. 22
2) Lernerautonomie	S. 24
2.1) Definitionen von Lernerautonomie	S. 24
2.2) Konzepte des Autonomiebegriffs	S. 26
2.3) Didaktische Aspekte zur Lernerautonomie	S. 32
2.4) Vermittlung von Lernstrategien	S. 38
3) Spiel und Lernspiel	S. 42
3.1) Eigenschaften des Spiels	S. 42
3.2) Spieltheorien: der Sinn des Spielens	S. 46
3.3) Spiel vs. Lernspiel	S. 50
3.4) Spieltypologien	S. 52
3.5) Didaktische Aspekte des Spiels	S. 54

4) Sanktionsfreies Lernen in sozialen Verbänden	S. 61
4.1) Gruppenarbeit	S. 62
4.2) Fehlerkorrektur	S. 67
5) Analyse von Lernspielen für den DaF-Unterricht	S. 72
6) Conclusio	S. 88
7) Verzeichnisse	S. 93
7.1) Literaturverzeichnis	S. 93
7.2) Abbildungsverzeichnis	S. 101
8) Anhang	S. 103
Abstract	S. 106
Curriculum Vitae	S. 107

Einleitung

Im Dezember 2013 hatte ich im Zuge eines Praktikums die Möglichkeit eine Gruppe von erwachsenen DaF-Lernenden zu unterrichten. Während der Unterrichtsvorbereitung kam mir die Idee, einige Spiele zur Festigung grammatischer Strukturen und zur Wiederholung des Wortschatzes einzusetzen. Nach einiger Recherchearbeit fand ich geeignete Spiele, die für meine Zielgruppe adaptiert und im Unterricht gespielt wurden. Zu meiner Überraschung fanden die spielerischen Aktivitäten bei den erwachsenen Lernenden enormen Anklang. Die Begeisterung und Motivation, mit der gespielt wurde, war eine aufschlussreiche Erfahrung für mich. Dabei konnte ich zahlreiche Unterschiede im Verhalten der Lernenden erkennen - vor allem im Vergleich zu stark gelenkten Übungen, die ich ebenfalls gelegentlich einsetzte. Im Spiel vertieft, schienen die Lernenden ausgelassener, aktiver, aber dennoch konzentriert zu sein. In den Kleingruppen wurde viel diskutiert, gelacht und gemeinsam nach Lösungen gesucht. Im Gegensatz zu stark gelenkten Übungen hatte ich das Gefühl, dass durch den Einsatz von Spielen authentische Lernsituationen entstanden. In diesen wurde auch um des Sprechens willen gesprochen bzw. wurden zusätzliche und natürliche Sprechsituationen geschaffen, in denen die Lernenden als „sie selbst“, frei, autonom und emotional agieren konnten.

Diese wertvolle Unterrichtserfahrung inspirierte mich bei der Themenwahl meiner Master-Arbeit. Die Förderung der Lernerautonomie als Ziel im Fremdsprachenunterricht ist wohl eine Forderung, mit der Lehrende immer wieder konfrontiert werden. Da ich durch meine persönlichen Erfahrungen Parallelen zwischen dem Spielen und dem autonomen Handeln erkannte, entschied ich mich als Gegenstand für meine Masterarbeit für die Beleuchtung des Spiels im DaF-Unterricht aus der Perspektive der Lernerautonomie. So formuliere ich als Forschungsfrage, inwiefern das Spiel mit seinen spezifischen Eigenschaften sowie durch seine Form und Art der Durchführung, im DaF-Unterricht einen Beitrag dazu leisten könnte, die Autonomie der Lernenden zu erhöhen. Zuerst sollen Aspekte sowohl der Lernerautonomie als auch des Spiels separat beleuchtet, und danach gemeinsame Parallelen aufgezeigt werden.

In Kapitel 1 wird die Frage beleuchtet, warum Lernerautonomie so wichtig ist. Auf diese Frage scheinen Überlegungen der konstruktivistischen Lerntheorie sowie neurowissenschaftliche Erkenntnisse plausible Antworten zu liefern, auf welche in der Arbeit

eingegangen wird. Sie dienen als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit den Autonomiekonzepten und dem Spiel.

In einem weiteren Schritt (Kapitel 2) wird die Terminologie der Lernerautonomie behandelt und gängige Konzepte des autonomen Lernens beleuchtet. Es scheint mir unabdingbar, diese zu definieren, und zu erläutern, auf welchem Begriff des autonomen Lernens diese Arbeit basiert. Der Terminus der Lernerautonomie bzw. des autonomen Lernens wurde und wird nicht einheitlich verwendet, und meist verbergen sich hinter den synonym verwendeten Begriffen teils sehr unterschiedliche Vorstellungen.

Kapitel 3 ist dem Phänomen Spiel gewidmet. Zu Beginn sollen das „Wesen“ bzw. die spezifischen Eigenschaften des Spiels aufgezeigt werden. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Spieltheorien, wovon einige präsentiert werden. Sie liefern wichtige Überlegungen zum Aspekt des spielerischen Lernens und des autonomen Handelns im Spiel. In weiterer Folge werden auf die Unterschiede zwischen den Termini Spiel und Lernspiel, die oftmals synonym verwendet werden, eingegangen. Das Lernspiel, als untergeordnete Kategorie des Spiels, weist bekanntlich einige Merkmale auf, die es klar von anderen Spielarten abgrenzt. Innerhalb des Lernspiels können weitere Kategorisierungen vorgenommen werden. Es liegt jedoch keine einheitlich verwendete Spieltypologie für den DaF-Unterricht vor. Dennoch sollen einige häufig verwendete Spieltypen für den DaF-Unterricht dargelegt werden. Abschließend werde ich wesentliche didaktische Aspekte zur Durchführung von Spielen im DaF-Unterricht beleuchten.

In Kapitel 4 werden wichtige Überlegungen zu den im Unterricht eingesetzten Sozialformen sowie zur Fehlerkorrektur, die aus meiner Sicht sowohl für das spielerische Lernen als auch für das autonome Handeln essentiell sind, behandelt. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern das Spiel, in Form von Gruppenarbeit, einer reflektierten Fehlerkorrektur und einer damit einhergehenden Lehrerrolle, Autonomieförderung beeinflussen kann bzw. diese erst ermöglicht. Denn beide Komponenten, spielerisches Lernen und autonomes Handeln, stellen einen wesentlichen Bestandteil eines lernerzentrierten Unterrichts dar, der schlussendlich Ziel einer zeitgemäßen Fremdsprachendidaktik sein soll.

Anschließend, in Kapitel 5, werden einige Lernspiele für den DaF-Unterricht analysiert. Durch diese soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie autonomes Lernen im Spiel stattfinden kann.

In meiner Conclusio, Kapitel 6, sollen Schlussfolgerungen und wichtige Erkenntnisse präsentiert werden, die sich durch die Recherchearbeit ergaben. Die verbindenden Elemente des spielerischen Lernens und autonomen Handelns werden reflektiert und in Beziehung gesetzt. Der untrennbare Konnex dieser zwei Komponenten sowie deren gemeinsame Konzeption soll konkret dargelegt werden.

Diese Arbeit basiert auf textbasierter Lektüre, Recherchearbeit und Reflexion. Im Vordergrund stehen somit theoretische Grundlagen, didaktische Überlegungen sowie vorhandene Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften, welche für eine Erhöhung der Lernerautonomie durch den Einsatz von Spielen im Unterricht sprechen. Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, das Spiel aus der Perspektive der Lernerautonomie neu zu beleuchten und das Potential aufzuzeigen, welches dem Spiel durch sein „Wesen“ per se inne liegt, und es in weiterer Folge dazu prädestiniert, Lernende in ihrem autonomen Lernen und Handeln zu bestärken.

1) Lerntheoretische Aspekte

„Es gibt keine Struktur ohne Konstruktion, weder in abstracto noch in der Genese.“

(Piaget: 1974, 140)

Die Notwendigkeit, Lernerautonomie zu fördern, wird in der heutigen Pädagogik und Didaktik kaum mehr bestritten. In Curricula und Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen scheinen diverse Konzepte der Lernerautonomie fest verankert zu sein. In diesem Zusammenhang erachte ich es jedoch für wesentlich, einen Blick auf die lerntheoretischen Grundlagen zu werfen, auf denen die Konzepte der Lernerautonomie basieren. Diese fußen auf Ideen des Konstruktivismus (vgl. Schmenk: 2008), bei der die individuelle und subjektive Konstruktion des Wissens im Vordergrund steht. Konzepte des Konstruktivismus können somit plausible Erklärungen liefern, warum Lernerautonomie so bedeutsam für den Lernprozess ist.

Die Neurowissenschaft widmet sich der Erforschung des Gehirns. Bei der neurowissenschaftlichen Lernforschung werden mithilfe der Kernspintomografie Bewegungen bzw. Veränderungen im Gehirn gemessen, die während des Lernprozesses stattfinden. Diese empirischen Forschungsergebnisse aus der Gehirnforschung liefern somit wissenschaftliche Nachweise, welche die Theorien des Konstruktivismus bestätigen und bereichern können.

Im Folgenden sollen sowohl theoretische Grundlagen des Konstruktivismus als auch empirische Ergebnisse aus der Neurowissenschaft zusammenfassend dargelegt werden. Diese sollen als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit den Konzepten der Lernerautonomie und dem Spiel als mögliches Lernmittel dienen.

1.1) Konstruktivistische Konzepte

Im Mittelpunkt des Interesses steht die Frage, wie Wissen zustande kommt und wie gelernt wird. Im Gegensatz zum Behaviorismus, wo Lernen als Konditionierung durch Impuls und Reaktion betrachtet wird, und dem Kognitivismus, wo die Informationsverarbeitung durch das

Gedächtnis im Zentrum des Interesses steht, stellt der Konstruktivismus das menschliche Individuum in den Vordergrund, welches Wissen aus subjektiven Erfahrungen heraus konstruiert.

„The essential problem of a theory of knowledge is how new knowledge is constructed ... Our more recent work ... provides still clearer arguments in favour of a constructivist theory and its explanation of the elaboration of new concepts and operations.“ (Piaget: 1980, 3)

Interaktiver Konstruktivismus:

Jean Piaget gilt als Begründer des sogenannten epistemischen Konstruktivismus, auch interaktiver Konstruktivismus genannt. *Piaget* nähert sich der Thematik aus der entwicklungspsychologischen Perspektive heraus. Unter anderem entwickelte er auch ein Phasenmodell der kognitiven Entwicklung des Kindes. Es entstand durch ein qualitatives Beobachtungsverfahren, bei dem Kinder beobachtet und danach zu ihren eigenen Ergebnissen befragt wurden. Das Modell beschreibt die Fähigkeit von Kindern durch Interaktion mit ihrer Umwelt, diese immer präziser und abstrakter erfassen zu können. Demnach teilte *Piaget* die Entwicklung des Kindes in folgende 4 Phasen, die kurz erläutert werden sollen (vgl. Wolff: 2002):

1. Sensomotorische Phase (ca. 0-2 Jahre):

In dieser Phase sammeln Kinder zunächst einmal Erfahrungen mit ihren Sinnesorganen und ihrer Motorik.

2. Präoperationale Phase (ca. 2-7 Jahre):

In dieser Phase ist das Denken des Kindes noch voll von logischen Irrtümern, da die Konstruktion von Wissen mehr auf der eigenen Wahrnehmung als auf Logik basiert.

3. Phase der konkreten Operationen (ca. 7-12 Jahre):

In dieser Phase verliert die eigene Wahrnehmung an Bedeutung für die Konstruktion und die Urteilsbildung. Allmählich gelingt das Denken in mehreren Dimensionen.

4. Phase der formalen Operationen (ca. ab 12 Jahren):

In dieser abschließenden Phase können Kinder bereits Hypothesen aufstellen und logische Schlussfolgerungen ziehen.

Der zentrale Ansatz des interaktiven Konstruktivismus beruht somit auf folgender These von *Piaget*: „*Kognitive Entwicklung wird in der Interaktion von Individuum und Umwelt konstruiert*“ (Hoppe-Graff & Edelstein: 1993, 11). Weiters bezweifelt *Piaget*, dass Kinder zu komplexeren Denkstrukturen durch Lehrer oder Eltern angeregt werden können, sondern, dass die Erfahrungen vom Individuum selbst gesammelt werden müssen. (vgl. Wolff: 2002)

Radikaler Konstruktivismus:

Der sogenannte radikale Konstruktivismus stellt den philosophischen Zugang zur Frage des Wissenserwerbs und des Lernens dar. Hierbei handelt es sich keineswegs um eine geschlossene philosophische Theorie, sondern vielmehr um eine Vielzahl von Strömungen, welche jedoch auf bestimmten elementaren Grundüberlegungen basieren. Bereits in der griechischen Philosophie spielten Fragen über Wahrnehmung und Erkenntnis eine bedeutende Rolle. Für Vertreter des Empirismus ist Wahrheitsfindung durch den Einsatz der Sinne möglich, für die Rationalisten ist sie hingegen durch das denkende Individuum bedingt. (vgl. Wolff: 2002, 80)

Ernst von Glasersfeld, der sich mit der traditionellen Erkenntnistheorie beschäftigte, beschreibt (von Glasersfeld: 1987, 139), wie er auf folgende Aussage von Wittgenstein stieß: „*Um zu erkennen, ob das Bild wahr oder falsch ist müssen wir es mit der Wirklichkeit vergleichen*“ (Wittgenstein: 1922, 43). *Von Glaserfeld* erkannte, dass dies jedoch per definitionem gar nicht möglich sei, da die Wirklichkeit nur überprüfbar sei, wenn auch ein Zugang zur Realität bestehe, bevor man sie erkannt habe. Aufgrund dieser Überlegungen leitete *von Glaserfeld* die Grundthese des radikalen Konstruktivismus ab, nämlich dass es keine objektive Realität gäbe, sondern dass sie per se subjektiv sei: „*Wir konstruieren Ideen, Hypothesen, Theorien und Modelle, und solange diese überleben, das heißt solange unsere Erfahrungen erfolgreich in sie eingepasst werden können, sind sie viabel*“ (von Glaserfeld: 1987, 140). Mit dem Begriff Viabilität wird die Funktionstüchtigkeit bezeichnet, d.h. dass die

Erfahrungen von anderen akzeptiert werden. Diese Grundthese wird auch von *Peschl* unterstützt, der dies wie folgt ausdrückte:

„dass wir als lebende und denkende Organismen niemals mit der Wirklichkeit an sich umgehen, sondern es ausschließlich mit jener Wirklichkeit zu tun haben, die wir über unsere Sinnesorgane erfahren, also unsere kognitive Realität, die wir aus den ‚Perturbationen‘ der Wirklichkeit rekonstruieren.“ (Peschl: 1990, 11)

Die Erkenntnisse des radikalen Konstruktivismus werden ebenfalls durch die Ergebnisse aus neurowissenschaftlichen Studien gestützt. *Wolff* beschreibt, dass vor allem *Maturana* und *Varela* (1987) durch wissenschaftliche Beobachtungen nachweisen konnten, *„dass zwischen den Reizen, die aus der Umwelt an die Sinnesorgane dringen, und dem, was im Gehirn geschieht, keine eindeutigen Beziehungen bestehen. Daraus leiten die beiden Forscher ab, dass die Wahrnehmung nicht etwas sein kann, was sich in den Sinnesorganen vollzieht; das, was wir unter dem Begriff Wahrnehmung verstehen, ist vielmehr ein konstruktiver und interpretativer Prozess, der im Gehirn abläuft. Das Gehirn kann von außen nur perturbiert werden, es werden nur Zustandsänderungen zugelassen, die durch die Struktur des Gehirns bedingt sind.“* (Wolff: 2002, 82)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus der Sicht der konstruktivistischen Philosophie, die Wahrnehmung des menschlichen Individuums auf dem Gehirn und nicht (ausschließlich) auf den Sinnesorganen beruht. Wahrnehmung könnte demnach auch als individuelle Zuweisung von Bedeutung interpretiert werden. *Schmidt* (1986) hat in diesem Zusammenhang die These formuliert, dass Bedeutungszuweisung aufgrund bereits vorhandener Erfahrungen erfolge.

Überdies stellt sich auch noch die Frage der Konsensualität. Wie ist das Zusammenleben von Menschen möglich, die unterschiedlich konstruierte Weltanschauungen vertreten? Bezugnehmend auf diese Frage prägte *Maturana* (1987) den Begriff der *„strukturellen Koppelung“*, d.h. *„das Zusammenleben in einer Gesellschaft ist an die Konsensualität gemeinsamer oder ähnlicher Erfahrungen gebunden“* (Wolff: 2002, 84). *Schmidt* (1986, 14) meinte hierzu ebenfalls:

„Wir sind mit unseren Konstruktionen auf die Unterstützung und Hilfe anderer angewiesen, um erfolgreiche Wahrnehmungen und Erkenntnisse gewinnen zu können“.

Nach *Maturana* (1987) kann Sprache nicht für Konsensualität sorgen, da sie konnotativ geprägt sei. Dies bedeutet, dass Sprache individuell gebraucht und interpretiert wird. Die Bedeutung eines Begriffs ist nicht per se gegeben. Vielmehr entstehen bei der Deutung von Begriffen und dahinterstehenden Konzepten individuelle Nuancen, die subjektiv geprägt sind. Die konnotative Komponente eines Begriffs ist folglich jene, die ein Individuum diesem Begriff zuschreibt.

Weil die Welt aus einer radikal konstruktivistischen Sicht nicht objektiv gesehen werden kann, stellt folglich auch die Eigenverantwortlichkeit des Individuums ein Grundprinzip der konstruktivistischen Denkweise dar. (vgl. Wolff: 2002 / Schmidt: 1986)

Verfechter einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik vertreten die Meinung, dass der Lernprozess in Form von Konstruktion von Wissen und Informationen stattfindet. Konstruktion bedeutet laut *Wolff* (2002: 7), im weiteren Sinne auch Sprachgebrauch, Interaktion und Zwang. Menschen kommen somit nicht umhin, automatisch Wissen zu konstruieren. Diese Konstruktionsprozesse basieren auf dem elementaren Automatismus Kohärenz zu schaffen. Lernende bedienen sich ihres vorhandenen Wissens, um darauf aufbauend Wissenslücken zu schließen und Kohärenz herzustellen. Weiters stellt *Wolff* fest, dass die eigentlichen Sprachlernprozesse von den Lernenden selbst initiiert werden müssten, da *„das Sprachenlernen eine geistige Aktivität ist, die vom Lernenden selbst ausgeht und von außen nur wenig beeinflusst werden kann“* (Wolff: 2002, 2). Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Lehrende ausschließlich Hilfestellungen von außen anbieten können, um den individuellen Lernprozess zu stimulieren.

Um den Begriff der Konstruktion zu konkretisieren, beschreibt *Wolff*, was dieser im Lernkontext schließlich ausmacht:

1. *„Konstruktionsprozesse sind im weitesten Sinne Prozesse, die das Erkennen (das Verstehen) von Welt ermöglichen.*
2. *Konstruktionsprozesse sind Prozesse, zu denen der Mensch kraft seines Menschseins gezwungen ist. Wahrscheinlich ist der Zwang zum Erkennen und damit zum Konstruieren im Menschen angelegt um sein Überleben zu sichern.*
3. *Konstruieren ist Interaktion zwischen bereits vorhandenen Wissensbeständen und den Umweltstimuli, die der Mensch aufnimmt.*
4. *Die Interaktionen, die zu Konstruktionen führen, lassen sich hinsichtlich ihrer Wirkungsweisen klassifizieren. Als typische Interaktionsprozesse wurden hier*

Inferenz- und Kohärenzprozesse vorgestellt, die im weitesten Sinne bewirken, dass Umweltstimuli und Wissensbestände aneinander angeglichen werden.

5. *Konstruktionsprozesse organisieren das Wissen des Einzelnen auf eine subjektive Weise, nicht weil sie unterschiedlich geartet sind, sondern weil sie auf der Basis von unterschiedlichen individuellen Wissensbeständen operieren.*
6. *Konstruktionsprozesse sind emergente Prozesse: Sie bewirken, dass die Ergebnisse von Wissenskonstruktionen mehr sind als die Summe der aufgenommenen Umweltperzepte. Damit bewirken sie gleichzeitig auch, dass sich Wissen – jetzt abstrakt gesehen – immer wieder verändert, dass Erkenntnis als ein kreativer Prozess verstanden werden kann.*
7. *Auch dem Lernen müssen wir die generellen Eigenschaften des Konstruierens zuteilen. Lernprozesse als Konstruktionsprozesse haben allerdings auch spezifische Eigenschaften, die es ermöglichen, konstruiertes Wissen so weiterzuverarbeiten, dass es für weitere Konstruktionsprozesse zur Verfügung steht. “*

(Wolff: 2002, 10-11)

1.2) Konstruktivistische Lerntheorie

Alle Vertreter des Konstruktivismus teilen die Position, dass Lernen ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion ist. *Wolff* (1994) und *Müller* (1996) stellen folgende These auf: „*Lernen = Wissenserwerb = Konstruktion*“ (Wolff: 2002, 86). *Jonassen* (1996, 11) versteht den Lernprozess als „*knowledge construction*“. *Von Aufschnaiter, Fischer & Schwedes* (1992, 292) sehen das Lernen als einen Prozess, der auf persönlichen Erfahrungen basiert: „*Lernen ist Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche*“.

Eine weitere Grundthese der konstruktivistischen Lerntheorie besagt, dass nur verstanden und gelernt werden kann, wenn sich neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen verbinden können. Verstehen und Lernen sind demnach Konstruktionsprozesse, „*die auf der Interaktion zwischen eingehenden Stimuli und bereits vorhandenem Wissen beruhen*“ (Wolff: 2002, 87). Dies ist eine der Grundüberlegungen und gehört bereits lange zu den Grundlagen der Pädagogik. Ähnlich argumentierte schon *Barnes*:

„One difficulty in thinking about knowledge is that it is both ,out there‘ in the world and ,in here‘ in ourselves. The fact that it is ,out there‘ and known to a teacher does not mean that he can give it to children merely by telling them. Getting the knowledge

from 'out there' to 'in here' is something for the child himself to do – the art of teaching is knowing how to help him to do it.“ (Barnes: 1976, 79)

Eine weitere wichtige Grundaussage der Verfechter der konstruktivistischen Lerntheorie ist, dass Konstruktion ein höchst individueller Prozess ist und demnach bei den Lernenden zwangsläufig nicht zu einem einheitlichen Ergebnis führen kann. Müller (1996) schließt sogar daraus, dass Ergebnisse von Lernprozessen nicht curricular vor auszuplanen seien, da sich die persönlichen Erfahrungen der Lernenden zu sehr unterscheiden würden. Die Ergebnisse der Lehrenden beruhen auf eigenen Erfahrungen und können sich folglich auch nicht mit den Ergebnissen der Lernenden decken. Die Diskussion schließt auch die Leistungsbewertung mit ein, da diese aus den vorigen Überlegungen ebenfalls sehr kritisch zu betrachten ist.

Folglich ergeben sich weitere Überlegungen für den Unterricht und den Lernprozess. Wolff (2002, 88) konstatiert, dass sich die Notwendigkeit ergebe, dass die Lernenden Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisation für ihren Lernprozess übernehmen sollten, da ja kein objektives Lernen möglich sei:

„Lernprozesse als Konstruktionsprozesse können nur dann gelingen, wenn der Lernende bereit ist, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen. Dies wird er aber nur tun, wenn er die Sinnhaftigkeit eines Lernprozesses erkennt.“

(Wolff: 2002, 89)

Nach Wolff (2002, 89) sei es somit das Ziel von konstruktivistisch orientierten Pädagogen, dass Fähigkeiten zur Selbstorganisation im Unterricht erlernt werden, damit die Lernenden autonom agieren könnten.

Überdies sei soziale Interaktion zwischen den Lernenden ein wesentlicher Aspekt für erfolgreiche Lernprozesse. Durch Kooperation könnten subjektive Wissenskonstruktionen verglichen und angeglichen werden. Dieses kooperative Vorgehen würde den Lernprozess für das einzelne Individuum erleichtern. (vgl. von Glaserfeld: 1989 / McMahon: 1993).

Eine weitere Grundüberlegung, welche unter anderem von Müller (1996) vertreten wird, besagt, dass den Lernenden eine möglichst vielfältige Lernumgebung zur Verfügung zu stellen sei. Damit die unterschiedlichsten Lernertypen mit ihren individuellen Zugängen optimale Lernverhältnisse vorfinden, müssten zwangsläufig eine Vielzahl von Lernangeboten und Lernmaterialien eingesetzt werden. Eine konstruktivistische Lernkultur ist folglich auf keinen Fall mit einem vornehmlich lehrwerkgesteuerten Unterricht vereinbar.

1.3) Gehirn als zentrales „Lernorgan“

Der Einfluss der Neurowissenschaften auf die Lernforschung hat in letzter Zeit an immenser Bedeutung gewonnen. Es wurden viele Forschungen und Untersuchungen, vor allem mithilfe der Kernspintomografie, unternommen, um die Prozesse und das Funktionieren des Gehirns besser zu verstehen. Damit erfolgreich gelernt werden kann, muss auch die Funktion und Arbeitsweise des Gehirns mitberücksichtigt werden, denn das Gehirn stellt das zentrale Lernorgan dar. Deshalb sollten Lehrende auch über basale Grundkenntnisse der Funktionsweise des Gehirns verfügen, um ihren Lernenden optimale Lernbedingungen garantieren zu können.

Viele neurowissenschaftliche Erkenntnisse sind nicht komplett neu und revolutionär. Zahlreiche Konzepte sind bereits vielfach diskutiert worden und werden von Lernforscher(innen) bereits seit Jahrzehnten für den Unterricht empfohlen und gefordert. Vielmehr stützen und belegen die Ergebnisse aus der Gehirnforschung bereits vorhandene Lerntheorien. Anhand der Funktionsweise des Gehirns kann erklärt werden, warum gewisse Unterrichtskonzepte eher erfolgversprechend sind und andere wiederum weniger.

Das menschliche Gehirn ist nicht statisch. Aktivität, Wachstum und Umbauarbeiten im Gehirn erfolgen ein ganzes Leben lang. Es ist so konzipiert, dass unzählige Informationen automatisch und größtenteils unbewusst bewertet und verarbeitet werden. Dieser Prozess beginnt bereits bei Neugeborenen und findet das ganze Leben lang statt, wenn auch nicht immer in derselben Intensität. Das Gehirn ist somit immer im Lernmodus, es kann kaum verhindert werden, dass nicht gelernt wird. (vgl. Spitzer: 2007)

Neue Inhalte werden im sogenannten Hippocampus, einem Teil des Gehirns, repräsentiert. Innerhalb kürzester Zeit kann sich dieser vergrößern, wenn er dementsprechend oft benutzt wird. Folglich lässt sich der Hippocampus auch als „*Neuigkeitsdetektor*“ (vgl. Spitzer: 2007) beschreiben. Er sorgt für die bewusste und unbewusste Wahrnehmung von Informationen, verarbeitet diese und leitet sie zur weiteren Verarbeitung (zum Merken) an andere Teile des Gehirns weiter. Der Hippocampus ist auch für die Aufnahme und Vernetzung von Fakten und Ereignissen zuständig. Dies tut er, indem er Repräsentationen bildet, welche die Bildung von neuen Nervenzellen hervorrufen. Diese Nervenzellen, auch Neuronen genannt, sind ein wesentlicher Faktor beim Lernen:

„Die ca. 20 Milliarden Neuronen des Großhirns bilden ein gigantisches Netzwerk, dem Denken und Fühlen, Handeln und Lernen entspringen.“ (Sambanis: 2013, 12)

Unser Gehirn funktioniert jedoch so, dass bevorzugt Muster und Beispiele erkannt und analysiert werden. Demnach ist das Lernorgan Gehirn *„nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert“* (Hüther 2010: 42).

Schirp beschreibt diesen Prozess der Mustererkennung folgendermaßen:

„Unser Gehirn hat sich im Laufe von über 50 Millionen Jahren so entwickelt und ist strukturell und funktional so angelegt, dass es Muster und Strukturen ausgebildet hat und weiterhin ausbildet, die uns helfen, uns in dieser Welt zurechtzufinden. Kernelemente solcher Mustererkennungsprozesse sind unsere Nervenzellen... [...] In diesen Nervenzellen und neuronalen Netzen ist, vereinfacht gesagt, letztlich alles gespeichert, was wir an Verhaltens-, Denk- und Handlungsmustern benötigen.“ (Schirp: 2006, 102)

Somit wird das Meiste implizit und unbewusst gelernt. Besonders wichtig sei nicht die Dauer, sondern die Häufigkeit des Inputsignals. Dadurch erhöhen sich die Repräsentanzstellen im Gehirn und die Wahrscheinlichkeit, sich das Gelernte dauerhaft zu merken, steigt (vgl. Schirp: 2006). Lernen hinterlässt Spuren im Gehirn, die sich jedoch auch verändern bzw. wieder verschwinden können. Dies hängt mit der Frequenz zusammen, wie oft diese Spuren wiederverwendet werden. Falls keine Wiederholung der Spur stattfindet, so können die Neuronen, welche diese Spur gebildet haben, für andere Zwecke eingesetzt werden. Wiederholung führt somit zur Verfestigung von Spuren:

„Whenever students participate in a mental or physical activity that activates a specific pathway of neurons, the pattern that binds the connections is strengthened.“ (Willis: 2010, 59)

Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Automatisierung und das erneute Wiederaufnehmen von Lerninhalten in veränderter Form unentbehrlich für den Lernprozess sind. Da das Gehirn sich in erster Linie auf Muster und Beispiele konzentriert, sollten Lerninhalte auch gehirngerecht, also in Mustern und Beispielen präsentiert werden.

Erfolgreiches Lernen gelingt laut *Spitzer* nicht durch die reine Aufnahme von Faktenwissen, für die unser Gehirn nicht geschaffen ist, sondern die Einbettung in Geschichten, die interessant sind und Sinn machen (vgl. Spitzer: 2007).

Da Lernen ein unvermeidbarer Prozess ist, lernen die Lernenden also immer etwas. Die Frage ist nur, ob sie genau das lernen, was dem Lehrplan der Lehrkraft entspricht. Die Hauptaufgabe der Lehrenden kann darin gesehen werden, den Lernenden ausreichend Input zur Verfügung zu stellen. Durch die Auswahl des Inputs kann der Lernprozess durchaus durch die Lehrenden beeinflusst und gestaltet werden. Geeignete Lehrmethoden und Lernmaterialien bewirken, dass bei den Lernenden neue Eindrücke entstehen, die eine neuronale Erregung hervorrufen, also die Nervenzellen in rege Aktivität versetzen. Hierbei müssen neben den kognitiven Aspekten auch die emotionalen Aspekte ausreichend berücksichtigt werden. Denn am meisten Eindruck bzw. die tiefsten Spuren bilden sich im Gehirn der Lernenden, wenn der Lernstoff zahlreiche und vielfältige Emotionen bei ihnen weckt (vgl. Kap. 1.4).

Lernenden sollte in diesem Sinne auch vermittelt werden, dass sie eine große Eigenverantwortung für die Entwicklung ihres Gehirns und somit auch für den eigenen Lernprozess tragen. Sie bestimmen bis zu einem gewissen Grad selbst, welche „Pfade“ sie oft benutzen und welche sie sozusagen verkommen lassen. Durch eine adäquate Selbstorganisation kann das Gehirn optimal geformt werden und sinnvolle und wichtige Pfade verfestigt werden. Dazu benötigen Lernende jedoch auch passende Strategien, die im Unterricht erlernt werden können. (vgl. Schirp: 2006)

1.4) Lernen durch Emotionen

Die Neurowissenschaft konnte empirisch nachweisen, dass Aufmerksamkeit und Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf einen erfolgreichen Lernprozess haben:

„Emotions can help to direct attention, which is necessary for learning [...]“

(Schunk: 2012, 60)

Inhalte, die einen positiven Eindruck hinterlassen, bereiten den Lernenden nicht nur Spaß, sondern können auch besser gemerkt werden. Denn *„je tiefer der Inhalt verarbeitet wird, desto besser bleibt er im Gedächtnis“* (Spitzer: 2007, 9).

Es findet, anders als oftmals angenommen, kein Transfer vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis statt. Es gibt mehrere Areale im Gehirn, die mit „*Inhalten hantieren*“ (vgl. Spitzer: 2007), und je nachdem, wie groß die Aufmerksamkeit, die Emotionen sind und wie wichtig die neue Information vom Gehirn eingestuft wird, findet eine starke oder schwache Verknüpfung an das bereits vorhandene Wissensnetz statt. Die Intension der Emotionen spielt somit ebenfalls eine beträchtliche Rolle. Positive Emotionen fördern vor allem dann den Lernprozess, wenn sie mit einer Herausforderung verbunden sind. Es konnte überdies festgestellt werden, „*dass emotionale Zugänge messbar schneller ablaufen als unsere kognitiven, reflektierenden*“ (Schirp: 2006, 118). Das heißt, dass ein intensiveres Lernen im Unterricht möglich ist, wenn dabei die Emotionen der Lernenden angesprochen werden. Durch positive Gefühle im Unterricht wird außerdem die Aufmerksamkeit der Lernenden auf weitere positive Inhalte gelenkt:

„Sind Schülerinnen und Schüler positiv gestimmt, richten sie ihr Augenmerk eher auf positive Inhalte, sind offener für Texte mit positivem Gehalt und weitere positiv konnotierte Merkmale oder Inhalte des Unterrichts. Sind sie negativ gestimmt, befassen sie sich eher mit negativen Inhalten.“ (Sambanis: 2013, 33)

Zusätzlich wirken sich Emotionen auch auf das Gedächtnis aus, denn emotionale Inhalte können besser und dauerhaft gespeichert werden, in dem sie durch den Hippocampus zur Großhirnrinde - quasi ein unendlich großer Speicherplatz - geleitet werden.

„Aus neurobiologischer Sicht ist es weiterhin unabweislich, dass Fühlen und Denken eng zusammengehören und eine Trennung von emotionalen, affektiven und kreativen Zugängen und Sachinformationen, Fakten und Fachdisziplinen nicht gehirnfreundlich ist.“ (Schirp: 2006, 119)

Die Wichtigkeit der Information für den individuellen Lerner, also die Relevanz des Lerninhalts, zeigt ebenfalls eine enorme Auswirkung. Der Hippocampus, der sog. „*Neuigkeitsdetektor*“ (vgl. Spitzer: 2007), nimmt nämlich nicht immer alle Informationen gleichermaßen auf. Vielmehr findet eine Selektion statt, bei der durch den Hippocampus überprüft wird, wie relevant bzw. irrelevant die Information für das Individuum ist. Relevanz und Aufmerksamkeit sind somit untrennbar miteinander verbunden.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass nicht gelernt und gemerkt werden kann, wenn die Lernenden die Relevanz für sich persönlich nicht erkennen. Denn dadurch geht auch die

Aufmerksamkeit im Unterricht verloren. Folglich sollte der Unterricht lernerzentriert orientiert sein, damit die Relevanz und Wichtigkeit der Lerninhalte für die individuelle Lernsituation der Lernenden klar ersichtlich ist. Um dies zu ermöglichen, müssen im Unterricht variationsreiche Übungen und Aufgaben angeboten werden, die den unterschiedlichsten Lernertypen entsprechen. Überdies müssen dazu auch individuelle Lernerfahrungen gemacht und eigenständige Lernschritte gesetzt werden, nicht nur in Einzelarbeit, sondern auch durch Interaktion in der Gruppe. Denn soziales Lernen und Kooperation produzieren für den Lernprozess wichtige Emotionen. Laut *Kraus* (2006) ist es überdies wichtig, dass Lernende möglichst aktiv sind und durch neue Informationen sowie an- als auch aufgeregt werden. Zusätzlich stellt *Kraus* fest:

„Möglich ist eine Steigerung der Aufmerksamkeit mittels Verfremdung, Humor, Übertreibung, Überraschung, persönlicher Betroffenheit. Gerade ein Maß an Betroffenheit ist wichtig: Man weiß, was man am 11. September 2001 gemacht hat, nicht aber am 11.9.2000 oder am 11.9.2002!“ (Kraus: 2006, 152)

Gefühle blockieren somit nicht zwangsweise den Unterricht, wie dies vielleicht früher allgemein gedacht wurde:

„Die Neurobiologie hat jedoch im vergangenen Jahrzehnt das Bild der Gefühle als Gegenspieler vernünftigen Erlebens und Verhaltens umgekrempelt und praktisch auf den Kopf gestellt“ (Spitzer: 2007, 171 nach: Damasio: 1994 / Le Doux: 1996)

Dies bestätigt auch *Bauer*, nach dessen Ansicht die emotionalen und sozialen Komponenten des Lernens ebenso wichtig sind, wie die intellektuellen und kognitiven (vgl. *Bauer*: 2006, 47).

Demnach sind Lehrende aufgefordert Lerninhalte, welche die Emotionen und die Aufmerksamkeit der Lernenden wecken, ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Bei der Unterrichtsvorbereitung gilt es kognitiv-emotionale Mittel und Methoden einzusetzen:

„Educators need to recognize the power of emotion to increase retention, and plan classroom instruction accordingly.“ (Wolfe: 2001, 108)

Eine besondere Art des positiven Gefühls ist mit Sicherheit der **Humor**. Humor kann und soll im Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Gerade im Fremdsprachenunterricht, wo die Fremdsprache nicht nur Ziel, sondern auch Mittel ist, kann Humor beruhigend auf die

Lernenden wirken, sie entspannen und zum Sprechen animieren. Humor kann folglich als Katalysator zur Auflockerung des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden. Denn als einer der Vorteile von Humor wird oftmals auch der „[...] *Abbau von Spannungen und Angst [...] als positive Wirkung von Humor genannt*“ (Raaf: 2005, 67). „*Sprachen lernt man am besten im Zustand konzentrierter Entspannung*“ (Butzkamm: 2012, 2) und dieser Zustand kann durchaus mithilfe von Humor erreicht werden. Gut dosiert, ohne den Unterricht auf reines „Infotainment“ zu reduzieren, kann er „*nämlich entspannend und zugleich positiv anregend wirken, emotional und kognitiv stimulieren und im Gehirn [...] für hohe Aktivität sorgen...*“ (Sambanis: 2013, 43).

Gerade Sprachlernspiele eignen sich hierfür als geeignetes Mittel, da sie in der Regel kognitives und emotionales Handeln miteinander verbinden und oftmals Elemente wie Spaß, Entspannung und Humor miteinschließen.

So wie Aufmerksamkeit und positive Emotionen als Lernstimulatoren wirken können, sind **Angst und Stress** Blockaden für den Lernprozess. Angstsituationen rufen ein kognitives Handeln hervor, bei „*dem das rasche Ausführen einfach erlernter Routinen erleichtert, aber das lockere Assoziieren erschwert*“ wird (Fiedler: 1999). Deshalb ist es wichtig, dass die Lernenden frei von Angst sind, ihre Gedanken somit offen sind und sie eine positive Einstellung beim Lernen entwickeln. Genauso negativ wirkt sich Stress auf den Lernprozess aus. Stress ist ein subjektiv empfundenes Gefühl, welches dann entsteht, wenn man sich mit einer Situation überfordert fühlt bzw. man das Gefühl hat, diese Situation nicht beherrschen zu können. (vgl. Spitzer: 2007)

Es versteht sich eigentlich von selbst, dass Leistungsdruck und damit einhergehende Angst vor Leistungsbewertung sich äußerst negativ auf Lernprozesse auswirken. Stress und Angst sind überlebenswichtig für Notsituationen und sorgen in diesen für ein rasches Handeln, jedoch bewirken sie im Unterricht eine kognitive Blockade. Die Auswirkungen auf das Gehirn wird aus Sicht der Neurobiologie wie folgt beschrieben:

„In angstbesetzten Situationen, die als Überforderung wahrgenommen werden, verschlechtern Stresshormone nachweislich die Leistungsfähigkeit vieler neuronaler Funktionen und wirken sich vor allem leistungsmindernd auf den Hippocampus aus,

der – wie schon aufgezeigt – eine ganz entscheidende Bedeutung für sinnvolles und nachhaltiges Lernen hat.“ (Schirp: 2006, 119)

Es mag zwar durchaus sein, dass Lernende in der Lage sind in Stresssituationen sich, bis zu einem gewissen Grad, Faktenwissen zu merken. Kurz vor Prüfungen wird noch schnell Stoff gepaukt und memoriert, um positiv bestehen zu können. In diesen Situationen kann möglicherweise eine große Menge von Wissen angehäuft werden. Jedoch wird meist nur isoliert gelernt und das Wissen kaum sinnvoll verknüpft, sodass eine längerfristige Speicherung im Gehirn nicht möglich ist. Es bleibt also dabei, *„dass Lernen mit positiven Emotionen arbeiten sollte. Angst und Furcht können zwar kurzfristig das Einspeichern von neuen Inhalten fördern, führen jedoch langfristig zu [...] negativen Effekten von chronischem Stress“* (Spitzer: 2007, 172).

Eine enge Verbindung zwischen Emotionen und Motivation liegt ebenfalls auf der Hand. Positive Emotionen wirken sich dementsprechend positiv auf die Motivation aus. Die Motivation der Lernenden hängt jedoch von zahlreichen Faktoren ab. Beispielsweise ist wesentlich, ob die Situation eine Belohnung mit sich bringt bzw. vom Gehirn als gewinnbringend eingeschätzt wird. Ein weiterer Aspekt der Motivation sind die persönlichen Interessen der Lernenden, denn natürlicherweise sind diese sehr unterschiedlich gestreut. Aus diesem Grund versprechen gerade individuelle Spezialisierung und der Einsatz von Sprachlernspielen, durch ihr emotionales Potential, eine erhöhte Motivation. Aus neurowissenschaftlicher Sicht wird die Bedeutung von Interesse und Motivation für den Lernprozess wie folgt erklärt:

„Interesse und Motiviertheit drücken sich im Aktivierungsgrad des noradrenergen Systems, das die allgemeine Aufmerksamkeit erhöht (leichter Erwartungsstress), des dopaminergen Systems (Neugier, Belohnungserwartung) und des cholinergen Systems (gezielte Aufmerksamkeit, Konzentration) aus. Diese Systeme machen die Großhirnrinde und den Hippocampus bereit zum Lernen und fördern die Verankerung des Wissensstoffes im Langzeitgedächtnis.“ (Roth: 2006, 65)

Was die Erzeugung von Motivation im Unterricht betrifft, so hängt diese mit zahlreichen Faktoren zusammen. Einerseits korreliert sie mit den positiven Emotionen und der Aufmerksamkeit, andererseits muss im Unterricht darauf geachtet werden, dass weder eine

Überforderung der Lernenden entsteht noch eine Unterforderung stattfindet. Fühlen sich die Lernenden überfordert, so steigen sie aus dem Lernprozess aus, weil sie deprimiert und frustriert sind. Bei Unterforderung entsteht Langeweile und die Lernenden klinken sich ebenfalls aus dem Unterricht aus. Die Schwierigkeit besteht wohl darin, die richtige Balance zu finden, um Resignation und Desinteresse der Lernenden zu verhindern.

„Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg müssen sich die Waage halten. Dann kommt es zu einer moderaten Aktivierung des Sympathikus-Nebennierenmark-Systems, was sich in einer nicht zu hohen und nicht zu niedrigen Ausschüttung des Hormons Adrenalin äußert“. Kraus (2006, 153):

1.5) Autonomes Lernen als „Standardprogramm“

Autonomes und selbstbestimmtes Lernen könnte eventuell als eine neumodische Unterrichtsmethode interpretiert werden. Dies entspricht jedoch einer Vorstellung von Fremdsprachenunterricht, welche durchaus nicht mehr zeitgemäß zu sein scheint. Schon der Begriff der „Fremdsprachenvermittlung“ impliziert bereits, dass Lehrende eine Sprache „einfach so“ vermitteln können und möglicherweise steckt dahinter die traditionelle Vorstellung, dass Lehrende vor der Klasse stehen und referieren (also vermitteln), während die Lernenden aufmerksam zuhören und „lernen“. Dies suggeriert, dass ein Wissenstransfer von Lehrkräften auf Lernende stattfinden kann. Dies ist jedoch laut Roth nicht möglich, denn *„es [Anm.: das Wissen] muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“* (Roth 2006, 55). Der traditionellen Vorstellung des Informationstransfers widerspricht auch Spitzer, indem er festhält:

„Vermitteln kann man eine Mietwohnung und vielleicht sogar eine Heirat. ‚Stoff‘ jedenfalls kann man nicht vermitteln! Ebenso wenig wie Hunger. Hunger produziert sich jeder selbst, und Lernen produziert sich auch jeder selbst. Jeder auf seine Weise; und jeder lernt auch auf seine Weise genau dasjenige, was in das Gefüge seiner Synapsengewichte am besten passt. Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass bereits die Rede von der Vermittlung – vielleicht sogar von Werten – völlig an der Realität des Lernens vorbei geht. Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst! [...]“ (Spitzer: 2007, 417)

Der Vorgang des Lernens findet per se in jedem Menschen von Geburt an statt. Das Lernen als essentieller Prozess des (Über-)Lebens gehört zur Natur des Menschen. Schließlich beginnen Kinder nicht erst in der Schule mit dem Lernprozess, sondern bis dahin haben sie meist bereits mindestens eine Sprache erworben und dies ganz ohne explizitem Lernen und Pauken von Regeln. Beispielsweise lernen Kinder sehr früh, dass Verben auf „-ieren“ im Partizip II ohne dem Präfix „ge-“, gebildet werden, ohne massenweise Regeln auswendig gelernt zu haben (vgl. Spitzer: 2007). Durch viele Beispiele, die ihnen im alltäglichen Leben begegnen, werden im Gehirn automatisch Regeln gebildet. Autonomes Lernen liegt somit jedem Menschen zugrunde, wobei es eben zu beachten gilt, *„dass das Allgemeine an Beispielen gelernt wird und gerade nicht durch das Pauken von Regeln. Das Üben an vielen Beispielen muss daher ein wichtiger Bestandteil des schulischen Alltags sein. [...] Auf Fakten, die nicht als Beispiele für einen allgemeinen Zusammenhang stehen können, kann man verzichten.“* (Spitzer: 2007, 26)

Lernen ist demnach ein aktiver Vorgang, der bei jedem Lernenden individuell abläuft. Vermittlung suggeriert jedoch einen eher passiven Vorgang, bei dem Lernende bloß Empfänger und Konsumenten des präsentierten Stoffes darstellen. Folglich ist der Lernprozess per se ein autonomer Vorgang im Gehirn, der durch bestimmte Umstände gefördert, aber auch blockiert werden kann. Demnach ist es für Lernende unerlässlich, Strategien und Methoden zu kennen bzw. zu erlernen, durch welche der individuelle Lernprozess stimuliert und gefördert wird. Für Lehrende hingegen ist es wichtig, Methoden einzusetzen, die einen emotionalen und individuellen Lernprozess ermöglichen. Wie ich später noch ausführen werde, kann das Spiel als ein geeignetes Mittel hierfür dienen (vgl. Kap. 3).

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft stellt autonomes Lernen somit nicht eine alternative Unterrichtsmethode dar, die gelegentlich im Unterricht angewandt werden kann, sondern sollte ein ganz wesentlicher Bestandteil eines lernerzentrierten Unterrichts sein.

2) Lernerautonomie

*„Man kann einen Menschen nichts lehren;
man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu finden.“*

(Galilei)

In diesem Kapitel soll zunächst auf verschiedene Definitionen des Begriffes Lernerautonomie eingegangen werden, wie sie Lernenden und Lehrenden häufig begegnen. Dahinter stehen meistens konkrete Konzepte des autonomen Lernens, die sich teilweise enorm unterscheiden, was im Folgenden, unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung des Begriffs der Lernerautonomie, dargelegt werden soll.

Überdies werden in diesem Kapitel weitere didaktische Überlegungen behandelt, die meines Erachtens für die Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht bedeutend sind. Abschließend wird auf die Vermittlung von Lernstrategien Bezug genommen, denen ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist. Lernstrategien werden immer wieder in Verbindung mit Lernerautonomie genannt, und daher ist ihre Anwendung für den autonomen Lernprozess von wesentlicher Bedeutung.

2.1) Definitionen von Lernerautonomie

Der Begriff Lernerautonomie begegnet Lernenden und Lehrenden heutzutage immer wieder. Es ist geradezu unvermeidbar, Lernerautonomie und die damit verbundenen Didaktisierungsvorschläge sowie Forderungen für den Unterricht zu umgehen. Da dieses Schlagwort beinahe inflationär verwendet wird und damit viele Arten des Lernens etikettiert werden, ist es notwendig, eine akzeptable Definition für die Lernerautonomie zu finden, auf welcher diese Arbeit fußt.

Den Forderungen und der Notwendigkeit, Schule und Unterricht zu verändern, begegnet man immer wieder. *Hartmut von Hentig* meint beispielsweise, dass die Schule und ihr Unterricht „entschult“ (1993: 242) werden müsse. Darunter versteht er, was auch an anderer Stelle eine

Expertenkommission, eingesetzt von der Kultusministerkonferenz, bereits 1995 forderte, nämlich eine *„Abkehr von einer linearisierten, zerstückelten Präsentation von Lernzielen und Lerninhalten; Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements; eine mit dem Lernfortschritt wachsende Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens; stärkere Berücksichtigung des Lernens in Gruppen; handlungsorientierte Einübung und Anwendung des Wissens in unterschiedlichen Kontexten.“* (1995: 137)

Es handelt sich um das Aufbrechen von traditionellen und etablierten Methoden, die sich im Unterricht verfestigt haben und mit den neuesten Erkenntnissen aus der Lernforschung nicht mehr vereinbar sind.

Allgemein kann konstatiert werden, dass Lernerautonomie impliziert, dass zentrale Entscheidungen und Prozesse des Lernens von den lernenden Individuen selbst getroffen und durchgeführt werden. Ihr zugrunde liegt natürlicherweise das Prinzip der Individualität der Lernenden. (vgl. Schwerdtfeger: 2001)

„Trotz allem aber bleiben die Methoden des Lernens eine persönliche Angelegenheit, nämlich die ihm eigene Art, wie sich jemand den Dingen nähert und die Aufgaben in Angriff nimmt, und keine Aufzählung kann jemals die Mannigfaltigkeit ihrer Formen und Färbungen erschöpfen.“ (Dewey: 1964, 231)

Aufgrund dieser Individualität ergeben sich folglich auch unterschiedliche Bedürfnisse, auf welche im Unterricht eingegangen werden soll. Schließlich haben die Lernenden ein *„Recht auf ihren eigenen Lernprozess und Lernrhythmus“* (Dietrich: 1995, 27). Autonomes Lernen kann besseres Verständnis des Lernstoffes, die Berücksichtigung der individuellen Wünsche, individuelle Förderung, Stärkung des Selbstbewusstseins sowie Möglichkeit zum selbstständigen Weiterlernen bedeuten. Dies bedeutet in weiterer Folge jedoch nicht, dass Lehrende weitgehend von ihren Unterrichtspflichten befreit sind und die Kontrolle über den Lernprozess gänzlich den Lernenden alleine überlassen. Um erfolgreich und eigenständig lernen zu können, benötigen Lernende Wissen über geeignete Methoden, in Form von Lernstrategien. Lehrkräfte bleiben weiterhin wichtige Lernbegleiter(innen) und Mentor(innen), welche die nötigen Strategien mit den Lernenden einüben, sowie diese auf ihrem individuellen Lernweg begleiten und unterstützen. Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Feld-Knapp, Illona, in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): 2010, 21) wird der Begriff ‚autonomes Lernen‘ wie folgt definiert:

„[...] Mit dem Begriff des autonomen Lernens wird eine Lernkultur bezeichnet, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen. Für das selbstständige, von der Lehrkraft unabhängige Lernen sind Strategien, mentale Handlungspläne notwendig, die beim Lernen bewusst und zielgerecht eingesetzt werden. [...]“

2.2) Konzepte des Autonomiebegriffs

Trotz alledem muss festgehalten werden, dass der Begriff Lernerautonomie bzw. autonomes Lernen eine gewisse Heterogenität bezüglich seiner Definition aufweist. Hinter diesem Begriff stecken teils sehr unterschiedliche Vorstellungen. *Barbara Schmenk* spricht in diesem Zusammenhang von einer so genannten „Sloganisierung“ des Autonomiebegriffs (vgl. Schmenk: 2008). Darunter versteht sie, dass der Begriff, der in der Fremdsprachendidaktik eine hohe Popularität hat, inflationär gebraucht wird, was in weiterer Folge zu einer Verklärung statt Präzisierung führe (vgl. Schmenk: 2008, 11-12). Weitere Autoren haben ebenfalls auf diese Entwicklung hingewiesen und davor gewarnt den Autonomiebegriff zu einer leeren Worthülse zu machen:

*„There are some signs that ‚learner autonomy‘ is on the way to achieving the same status in the 1990s as ‚communicative‘ and ‚authentic‘ achieved in the 1980s“
(Little: 1994, 431)*

Andere Autoren wiesen wiederum bereits sehr früh auf die fehlende Fachdebatte hin, welche für das Konzept der Lernerautonomie nicht ausreichend geführt wurde:

„There has been surprisingly little debate on the fundamentals of autonomy and independence as concepts in the field of applied linguistics. It is almost as if we have skipped over the debate on what autonomy and independence mean in our haste to move rapidly on to their implementation.“ (Benson/Voller: 1997, 2)

Die Alltagsbedeutung des Begriffs meint die Unabhängigkeit oder Selbstständigkeit bzw. dass keine Bevormundung der Lernenden durch Lehrende stattfindet. Jedoch muss Lernerautonomie als wissenschaftlicher Begriff genau definiert werden, damit es nicht zur

unreflektierten Vermischung von unterschiedlichen Autonomiekonzepten kommt. (vgl. Schmenk: 2008, 19)

Historische Entwicklung des Autonomiebegriffs:

Die Anfänge des Autonomiekonzepts haben ihren Anfang in den 1970er Jahren. Individualisierung, Unabhängigkeit, Autonomie und Selbststeuerung waren Konzepte, die damals populär wurden. In den USA gewann das Konzept der „*Individualized Instruction*“ (Altman:1972) an Bedeutung und in Europa etablierten sich entsprechende Konzepte wie Selbstlernen, autonomes oder selbstgesteuertes Lernen. Allerdings handelt es sich beim Begriff „*Individualized Instruction*“ und seinen Entsprechungen nicht um eine Unterrichtsmethode, sondern lediglich um eine Erziehungsphilosophie bzw. eine pädagogische Haltung, die der Unterrichtsmethodik zugrunde liegen soll. (vgl. Schmenk: 2008, 56-57)

Man könnte dieses Konzept auch mit dem Begriff der „Lernerorientierung“ wiedergeben. Individualisierung und Lernerorientierung bedeuten jedoch keineswegs ein isoliertes Lernen, sondern schließen auch ein Lernen in sozialen Verbänden mit ein:

„Individualisierung ist also nicht gleichzusetzen mit Allein-Lernen, ist nicht die Beschreibung einer unterrichtlichen Sozialform. Altman stellt vielmehr klar, dass es darum gehen soll, so weit wie möglich auf die jeweiligen Bedürfnisse von Lernenden einzugehen und ihnen jeweils individuelle Hilfestellungen zu geben. Dies könne im Klassenverband ebenso geschehen wie in Kleingruppen oder im Rahmen von Einzelarbeitsphasen.“ (Schmenk: 2008, 58)

Laut *Altman* bedeutet Individualisierung in weiterer Folge auch, dass Lernende mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Dazu gehören aber ebenfalls ausreichende und klare Anweisungen sowie nötigenfalls weitere Hilfestellungen durch ausgebildete und qualifizierte Lehrende. (vgl. Altman: 1972, 13)

Ein weiteres Modell des selbstgesteuerten Lernens, laut *Schmenk* das elaborierteste, stammt von *Henri Holec*. Dabei nimmt er auch eine klare Differenzierung zwischen den Begriffen der Selbststeuerung einerseits und der Autonomie andererseits vor. Lernerautonomie definiert *Holec* als eine Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen: „*the*

ability to take charge of one's own learning“ (Holec: 1980, 3). Unter selbstgesteuertem Lernen versteht *Holec* jedoch die Fähigkeit sämtliche Prozesse des Lernens eigenständig und selbstverantwortlich durchzuführen (vgl. Schmenk 2008, 60). Weiters führt *Holec* aus:

„Autonomy is indeed an ability, ,a power to do something‘ and not a type of conduct, ,behaviour‘. ,Autonomy‘ is thus a term describing a potential capacity to act in a given situation – in our case learning – and not the actual behaviour of an individual in that situation. “ (Holec: 1980, 4).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Lernerautonomie laut *Holec* nur die Fähigkeit darstellt, einzelne Lernhandlungen durchzuführen und eine Grundfertigkeit darstellt, um in weiterer Folge den Lernprozess selbst zu planen und zu steuern. Selbstgesteuertes Lernen impliziert somit autonomes Lernen, bedeutet jedoch im Umkehrschluss nicht, dass autonom Lernende auch unbedingt in der Lage sind selbstgesteuert zu lernen.

Holec nennt jedoch einen weiteren wichtigen Punkt, den Lernkontext bzw. das Lernumfeld betreffend. Dieses müsse so gestaltet werden, dass Lernende die Möglichkeit haben, autonom zu handeln:

„There must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner, i.e. in which the learner has the possibility of exercising his ability to take charge. “

(Holec: 1980, 9)

Barbara Schmenk (2008) unterscheidet verschiedene Autonomiekonzepte, u.a. „*situative und technizistische*“ Autonomiebegriffe, „*technisch-strategische*“ Autonomiebegriffe und jene der „*konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik*“, die im Weiteren kurz erläutert werden sollen.

Situativer und technizistischer Autonomiebegriff:

Hinter diesem Begriff steckt ein Konzept, welches autonomes Lernen mit dem Allein-Lernen gleichsetzt. *Pennycook* (1997) meint, dass dieses Autonomieverständnis sich in der internationalen Lernerautonomie-Diskussion als *Mainstream-Definition* durchgesetzt habe. Folglich versuchen Anhänger dieses Autonomieverständnisses ihre Lernenden zum selbstständigen Allein-Lernen anzuleiten. Lehrende „*might be doing the Devil's work by*

encouraging learners to learn alone, but not well“ (Barnett: 1993, 296). Der Europarat verbreitet mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) ebenfalls ein ähnliches Bild des autonomen Lernens:

„Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d.h. selbstgesteuert erfolgen“

(Europarat: 2001, 140)

Schmenk verweist jedoch darauf, dass dieses Autonomieverständnis problematisch sei, da dieses weder ein didaktisch-methodisches Programm darstelle, noch könne durch das selbstgesteuerte Allein-Lernen ohne Formen und Inhalt ein qualitatives Lernergebnis garantiert werden:

„Wir haben es bei der weit verbreiteten situativ-technischen Interpretation von Lernerautonomie mit einer aus pädagogischer und methodisch-didaktischer Sicht stark verkürzten Formel zu tun. Man operiert hier mit dem stark verkürzten Autonomiebegriff des Allein-Lernens und übersieht so meist dessen mangelnde Fundierung in didaktisch-methodischen Konzeptionen des Fremdsprachenlernens.“ (Schmenk: 2008, 69)

Die Verbreitung dieses Konzepts hat dazu geführt, dass autonomes Lernen im Allgemeinen als isoliertes Lernen verstanden wird.

Technisch-strategischer Autonomiebegriff:

Hierbei handelt es sich um eine weitere Definition des autonomen Lernens, welche auf einer gemeinsamen Grundlage mit den situativ-technizistischen Begriffen basiert. Er stellt quasi die Fortführung des zuvor beschriebenen Konzepts dar. Da autonom Lernende selbstgesteuert lernen sollen, benötigen sie, wie auch bereits beschrieben, bestimmte Strategien. So heißt es beispielsweise in den Ausführungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens:

„Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn ‚Lernen lernen‘ als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmendem Maße in der Lage,

Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind.“ (Europarat: 2001, 140)

Mithilfe dieser sollen die Lernenden ihren individuellen Lernprozess möglichst eigenständig managen können. Ohne Zweifel sollte die Vermittlung von Lernstrategien einen wesentlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellen. *Schmenk* merkt jedoch zurecht an, dass diese starke Forcierung der Lernstrategien und die damit verbundene Erhöhung der Lernerautonomie den Eindruck vermitteln, dass

„Fremdsprachenlernen mit Hilfe von (einer endlichen und exakt beschreibbaren Menge von) Strategien umfassend zu managen sein könnte. Daraus resultiert die Annahme, dass das Erlernen einer Fremdsprache in jeder Hinsicht strategisch-technisch angegangen werden kann: Kognitive und metakognitive Bereiche ließen sich ebenso in strategische ‚Wenn-dann‘-Schemata fassen wie affektive und soziale Aspekte des Fremdsprachenlernens.“

(Schmenk: 2008, 82)

Die Kritik bezüglich der Lernstrategien ist meines Erachtens durchaus berechtigt. Selbst wenn sämtliche Lernstrategien beherrscht werden, so garantiert dies noch lange keinen erfolgreichen Fremdspracherwerb. Zusätzlich sind auch noch weitere individuelle Faktoren und Voraussetzungen (z.B. Motivation, Lernerfahrung, Lernkontext usw.) für den Lernerfolg wesentlich, sodass einige Lernende durch den Einsatz von Lernstrategien durchaus mehr Autonomie erreichen können. Selbstgesteuertes (Weiter-)Lernen außerhalb des Unterrichtskontextes kann meines Erachtens somit für einige Lernende durchaus möglich und realistisch sein, jedoch nicht durch das alleinige Erlernen von technisch-strategischen Methoden.

Autonomiebegriffe der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik:

Wie bereits erwähnt, basiert der Konstruktivismus auf der Annahme, dass die Weltsicht eines Individuums stets subjektiv gefärbt sei und es folglich keine objektive Weltsicht gebe (vgl. Kap. 1.1). Die eigene Welt, in der jeder Mensch lebt, baut auf Erfahrungen auf, aufgrund dieser bestimmte Rückschlüsse gezogen werden. Somit lässt sich sagen,

„dass ein Organismus seine Welt aufgrund seiner physiologischen und funktionalen Beschaffenheit erzeugt. Die ihm zugängliche Welt ist mithin seine kognitive Welt, nicht eine Welt, so, wie sie ist“ (Schmidt: 1987, 25).

Aufgrund dieser Überlegungen werden auch Schlussfolgerungen auf den Autonomiebegriff gezogen. Die menschliche Kognition wird im Konstruktivismus als autonom interpretiert und somit die Lernerautonomie als ein natürlicher und essentieller Bestandteil des Lernprozesses gesehen. Der Autonomiebegriff bezeichnet in diesem Sinne die eigenständige Wissenskonstruktion, die auf eigenen Referenzen beruht. Schmenk merkt in diesem Zusammenhang kritisch an:

„Autonomie bedeutet in diesem Kontext also selbstreferentielle Informationsverarbeitung und bezieht sich auf ein mechanistisches Prinzip. In einem weiteren Schritt wird nun dieser biologische Autonomiebegriff in einen anderen Kontext übertragen und dort neurowissenschaftlich interpretiert: Neuere Ansätze der Hirnforschung modellieren das Gehirn als selbstreferentielles System, dem ebenfalls Autonomie zugeschrieben wird.“ (Schmenk: 2008, 95)

Schmenk spricht in weiterer Folge davon, dass durch diese Schlussfolgerungen biologische Kategorien mit kulturellen Kategorien „verschaltet“ werden (vgl. Schmenk 2008, 100). Die uneingeschränkte Übertragung scheint sicherlich problematisch, da das Lernen mit Sicherheit keinen rein biologischen Prozess darstellt und zweifelsohne kulturelle Komponenten mitspielen. Nichtsdestotrotz können meines Erachtens die neurobiologischen Aspekte nicht außer Acht gelassen werden, da sie einen wesentlichen Teil eines ganzheitlichen Lernkonzeptes darstellen.

Wenn in der vorliegenden Arbeit von autonomem Lernen bzw. von Lernerautonomie gesprochen wird, so wird in erster Linie Bezug auf ein konstruktivistisches Autonomiekonzept sowie ein Konzept der Individualisierung und Lernerorientierung genommen. Darunter versteht sich somit in keinsten Weise ein rein situativ-technizistischer oder strategisch-technischer Autonomiebegriff, folglich auch kein komplett isoliertes Lernen, das ausschließlich selbstgesteuert stattfindet.

Lernerautonomie bzw. autonomes Lernen soll in dieser Arbeit bedeuten, dass Wissensstrukturen weitgehend autonom aufgebaut werden. Überdies soll sie derart verstanden

werden, dass sprachliche Handlungen eigenständig gesetzt werden, auch mithilfe von Lernstrategien. In diesem Sinne kann autonomes Lernen durchaus in sozialen Verbänden stattfinden und muss nicht zwangsweise isoliert sein. Schließlich können sich Lernende in Gruppenarbeit gegenseitig inspirieren und weiters zur individuellen Wissenskonstruktion anderer beitragen.

Lernerautonomie, wie sie in dieser Arbeit verwendet wird, impliziert auch die methodisch-didaktische Steuerung des Unterrichts durch eine Lehrperson. Die Steuerung des Lernweges durch kompetente Lehrende schließt somit meines Erachtens das möglichst autonome Handeln der Lernenden nicht aus. Lehrpersonen können dazu beitragen, dass der Lernkontext bzw. das Lernumfeld so gestaltet werden, dass in einem klar abgesteckten Rahmen möglichst autonom agiert, reagiert und Wissen konstruiert werden kann. Da der Begriff der Lernerautonomie bzw. des autonomen Lernens ein so vielseitiger und je nach Sichtweise schwer einzugrenzender Begriff ist, kann „die Autonomie“ als Ganzes kaum gefördert werden, sondern lediglich bestimmte Aspekte des autonomen Lernens.

2.3) Didaktische Aspekte zur Lernerautonomie

Es stellt sich durchaus die Frage, warum denn autonomes Lernen so wichtig sei und zusätzlich neben vielen anderen Forderungen für einen adäquaten Fremdsprachenunterricht gefordert wird. Einige theoretische Grundlagen, welche für mehr Autonomie im Lernprozess sprechen, wurden bereits genannt (vgl. Kap.1). Zusätzlich gibt es jedoch noch weitere didaktische Überlegungen, die berücksichtigt werden sollten.

Ein wichtiger Aspekt des autonomen Lernens stellen die verschiedenen Lernertypen dar. In ihnen drückt sich ebenfalls die Individualität der einzelnen Lernenden aus. Bekanntlich gibt es zahlreiche Lernertypen und es wurden bereits zahlreiche Versuche unternommen, diese zu formulieren und voneinander abzugrenzen. Die sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten der Lernenden und deren individuelle Zugänge zu lernen spiegeln sich in dieser Einteilung von Lernertypen wider.

Auch wenn Kategorisierungen mit Vorsicht zu genießen sind und stets kritisch betrachtet werden sollten, so scheint es laut *Bimmel und Rampillon* trotzdem sinnvoll, sich mit den diversen Lernertypen auseinanderzusetzen. Erstens sollten Lehrkräfte ein Gefühl dafür entwickeln, welche Lernertypen in der Klasse sitzen, zweitens sollten sich Lernende selber

einschätzen und dementsprechend zuordnen, wobei natürlich Mehrfachzuordnungen nicht nur möglich sind, sondern oftmals den Normalfall darstellen. Die Lernertypen können wie folgt eingeteilt werden (vgl. Bimmel u Rampillon: 2000, 78-79):

- **Erfahrungsbezogener Lernertyp:**
situationsorientiert, bevorzugt exemplarisches, entdeckendes und affektives Lernen
- **Analytischer Lernertyp:**
neigt zur Strukturierung und Abstrahierung, bevorzugt Schemata und Modelle
- **Handlungsorientierter Lernertyp:**
experimentiert und agiert gern, bevorzugt Projektunterricht
- **Kognitiv-abstrakter Lernertyp:**
zieht exaktes und systematisches Beobachten allen erfahrungsorientierten Lernverfahren vor
- **Kommunikativ-kooperativer Lernertyp:**
legt Wert auf Kooperation und Austausch von Ansichten und Meinungen, lehnt Einzelarbeit oft ab
- **Visueller Lernertyp:**
lernt visuell durch Bilder (auch Bilder im Kopf), keine abstrakte Informationsaufnahme
- **Auditiv geprägter Lernertyp:**
nimmt Gehörtes gut auf, kann eventuell begleitende visuelle Angebote als störend empfinden
- **Haptischer Lernertyp:**
lernt am besten durch Anfassen, Basteln, Werken und Tasten

Diese Lernertypen sollen nur als Überblick dienen und auch den Lernenden präsentiert werden. Durch Selbsteinschätzung, beispielsweise durch einen Fragebogen, aber auch durch

spielerische Aktivitäten, können die Lernenden selbst herausfinden, welche Lernertypen ihnen entsprechen und auch dementsprechend adäquate Lernstrategien wählen, welche ebenfalls durch die Lehrkraft eingeführt werden sollten. Gerade beim Einsatz von Sprachlernspielen gilt es zu beachten, dass die eingesetzte Art von Spielen auch mit den Lernertypen kompatibel sein sollte.

Lernen stellt einen höchst individuellen Prozess dar, der so unterschiedlich ist, wie es Lernende gibt. Oftmals treffen die Vorstellungen des Lehrenden bzw. das Konzept eines Lehrwerks nicht den Geschmack der Lernenden und korreliert nicht mit deren individuellem Lernhabitus. In diesem Zusammenhang stellt die Individualisierung des Lernprozesses einen wesentlichen Aspekt im Fremdsprachenunterricht dar. Überdies gilt es auch ein weiteres beachtenswertes Phänomen zu beachten, welches *Pienemann* (1989) als „*Teachability Hypothesis*“ bezeichnet. Dieses besagt, dass Lernende beim Zweitspracherwerb mehrere aufeinander aufbauende Phasen durchlaufen, ähnlich dem Erstspracherwerb. Logischerweise durchlaufen Lernende diese Spracherwerbsphasen nicht synchron. Überforderte Lernende können den Lernstoff dann nicht aufnehmen:

„An diesen Schülern geht der Lernstoff also bestenfalls vorbei. Sie sind dann zwar fähig, die grammatische Struktur in einem Grammatiktest z.B. anhand von Einsetzübungen zu reproduzieren, eine Aufnahme in den aktiven Sprachgebrauch erfolgt jedoch nicht. Schlimmstenfalls beobachtet man sogar, dass solche Schüler Kommunikationen, die die gelehrt Struktur enthalten, vermeiden.“ (Weskamp: 1999, 11-12)

Dieses Beispiel zeigt sehr klar und deutlich, warum Individualisierung im Fremdsprachenunterricht unabdingbar ist. Dies bedeutet jedoch auch, dass Lehrende dementsprechend ausgebildet sein sollten und über Wissen sowie Fertigkeiten verfügen, um auf die individuellen Bedürfnisse eingehen und die einzelnen Lernenden adäquat fördern zu können.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der für das autonome Lernen der Lernenden spricht, ist der Aspekt des lebenslangen Lernens. Wissen ist bekanntermaßen nicht statisch, es ändert sich und entwickelt sich ständig weiter. Das heißt, dass es nicht ausreicht, ein bestimmtes Wissen einmal in der Schule erlernt zu haben. Lernende bleiben im Sinne des lebenslangen Lernens

auch außerhalb des Unterrichts Lernende. Allerdings gibt es außerhalb des Schulkontexts kaum Lernberater(innen) und Helfer(innen). Folglich müssen Lernende auch außerhalb des Unterrichts über ausreichend Lernstrategien verfügen, um ihren Wissensstand eigenständig zu aktualisieren bzw. sich neues Wissen auch selbstständig anzueignen. In diesem Sinne ist es äußerst wichtig, dass Lernende Wissen und Kenntnisse erlernen, die sie in ihrem alltäglichen Leben außerhalb des Unterrichtskontextes auch benötigen:

„Das Wissen, das Lerner in der Schule erwerben, sollte nicht Schulwissen sein, sondern Wissen, welches sie außerhalb der Schule im späteren Leben nutzen können. Die Dichotomie zwischen Wissen für die Schule und Wissen für das Leben, die eines der wichtigsten Merkmale unseres heutigen Schulsystems ist, muss abgeschafft werden.“ (Wolff: 1999, 39)

In übertragenem Sinne trifft das auch auf den DaF-Unterricht zu. Zu den Aufgaben von Lehrenden gehört es, die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens den Lernenden immer wieder bewusst zu machen und ins Gedächtnis zu rufen. Lernprozesse sind in diesem Sinne niemals abgeschlossen, sondern finden kontinuierlich und lebenslang statt.

Die Kompetenz und Motivation der Lehrkraft üben natürlicherweise einen massiven Einfluss auf den Unterrichtsverlauf aus. Dennoch handelt es sich um falsche Zuweisungen, wenn Lernschwäche und nicht eintretende Erfolge ausschließlich auf die Lehrperson beschränkt werden. Im Sinne des autonomen Lernens tragen Lernende auch in hohem Maße Eigenverantwortung für ihren individuellen Lernweg. Dies betont auch *Rösler* (2013, 121), indem er sagt, dass Lernende letztendlich für ihren Lernprozess selbst verantwortlich seien.

Um diesen Lernweg quasi nicht ungesteuert und unkontrolliert verlaufen zu lassen, müssen klare Lernziele gesetzt und vorhandene Lernprozesse bewusst gemacht werden. *Bimmel* und *Rampillon* (2000, 15) fordern hierzu eine Umorientierung im Fremdsprachenunterricht. Der Frage nach dem „Wie?“ (wie gelernt werden soll) sollte ihrer Meinung nach ein genauso hoher Stellenwert eingeräumt werden, wie der Frage nach dem „Was?“ (was gelernt werden soll). Das „Wie?“ muss für die Lernenden ersichtlich, nachvollziehbar und evaluierbar sein, damit erfolgreiches Lernen stattfinden kann. Überdies fordern die genannten Autoren

„die Bereitschaft und Fähigkeit zu unterstützen, aktiv und zunehmend selbstständig die eigenen Fremdsprachenkenntnisse zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Entwicklung der Lernkompetenz der Schülerinnen und

Schüler, deren wesentlicher Bestandteil das Wissen um Einsatzmöglichkeiten von Lernstrategien ist.“ (Bimmel/Rampillon: 2000, 15)

Wie man dem Zitat entnehmen kann, ist Lernerautonomie auch mit Lernorganisation verbunden. Diese besteht aus dem Setzen von Lernzielen und Schwerpunkten sowie der Einteilung in kleine Lernschritte.

Überdies fordern *Bimmel und Rampillon (2000)*, dass Lernende „*als selbstständig handelnde und entscheidende*“ Personen behandelt werden, die nicht „*be-lehrt, unter-wiesen, er-zogen werden*“ und „*nicht mehr die Objekte der Lehrtätigkeit ihrer Lehrerinnen und Lehrer, sondern Subjekte ihres Lernens*“ sind. Folglich sei es auch notwendig, die Emanzipation der Lernenden zu fördern und sie nicht zu „*entmündigen*“. Die Lehrerin oder der Lehrer solle nicht mehr im Mittelpunkt stehen, sondern die Aufgabe übernehmen, „*den Unterricht zu moderieren, Lernsituationen zu schaffen, Lernhelfer und Lernpartner zu sein.*“ Somit müssen Lehrende auch ein Stück weit Kontrolle über den Lernprozess abgeben und anerkennen, „*dass Menschen keine defizitären Wesen sind, denen wir erst etwas beibringen müssen, sondern dass sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbstbildung verfügen, die wir unterstützen und fördern müssen.*“ (vgl. *Bimmel/Rampillon: 2000, 32-33*)

Gegenteilig muss konstatiert werden, dass Fremdbestimmung und Druck meist nicht zum gewünschten Lernerfolg führen. Sie führen vielmehr zu einem kontinuierlichen Motivationsverlust, welcher den Lernenden die Freude und Lust am Lernen entzieht. Diese Fehlentwicklung bis hin zum Lernfrust zeigt sehr anschaulich die „Frustschnecke“ von *Miller*:

Frustschnecke

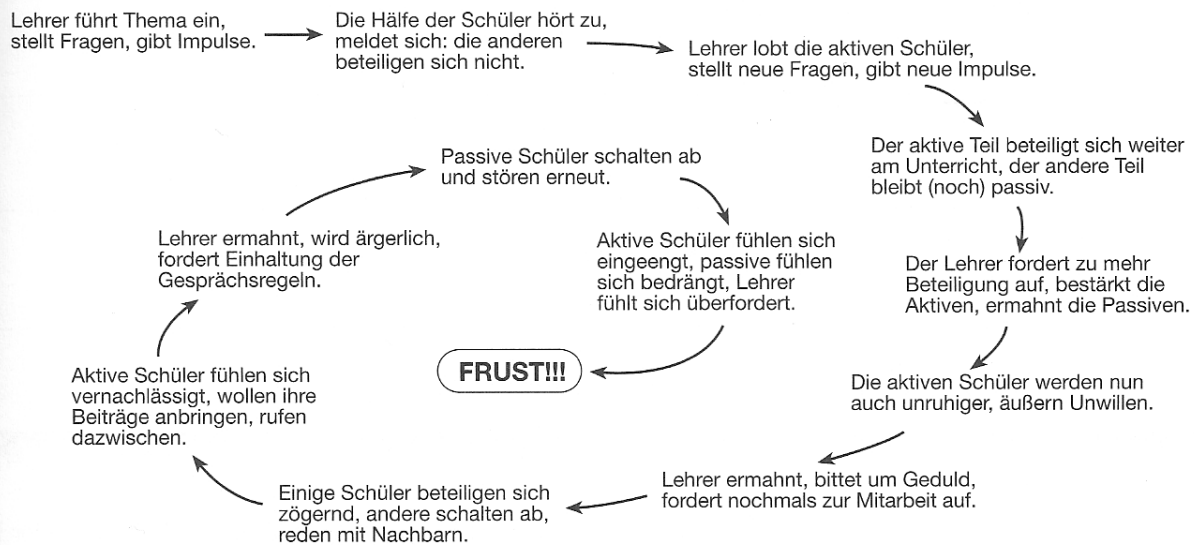


Abb. 1 (Miller: 1993, 109)

In zahlreichen Unterrichtskontexten findet man zu Curricula auch dementsprechende Lehrwerksempfehlungen, oftmals auch verpflichtende. Autonomes Lernen bedeutet jedoch in weiterer Folge, sich vom Zwang der Lehrwerke zu lösen. Die Unabhängigkeit vom Lehrwerk stellt meines Erachtens einen Grundpfeiler der Lernerautonomie dar. *Little* meint, „essentially, autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action“ (1991: 4). Entscheidungen werden also unabhängig vom Lehrwerk getroffen und für die Lernenden sinnvolle, lehrwerksunabhängige Lernaktionen gesetzt. Wenn sich Lernende und Lehrende eines Lehrwerks bedienen, so soll es laut *Weskamp* nur als Gerüst und Ideengeber dienen:

„Man kann es wie eine Sammlung von Kochrezepten sehen, die man ebenfalls verändert, wenn Zutaten fehlen oder wenn man glaubt, das eine oder andere *Ingredients* würde nicht schmecken.“ (Weskamp: 1999, 10)

Richtig eingesetzt, kann das Lehrwerk jedoch auch die Autonomie der Lernenden erhöhen. Ein Lehrwerk mit möglichst vielen authentischen Materialien kann das Interesse für die Fremdsprache wecken und die Motivation stärken. Es kann den Lernenden zahlreiche Übungsmöglichkeiten bieten, derer sie sich selbstständig bedienen können. Außerdem bieten

viele Fremdsprachlehrwerke oftmals Vokabellisten, Kurzgrammatiken, Übersichtstabellen usw. an – diese können von den Lernenden als Nachschlagewerke verwendet werden.

2.4) Vermittlung von Lernstrategien:

Lernende können einen gewissen Grad an Selbstständigkeit im Unterricht erreichen, allerdings benötigen sie dazu das Wissen über Lernstrategien. Unter einer Lernstrategie versteht man einen *„Plan mentalen Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“* (Bimmel/Rampillon: 2000, 52). Sie müssen die verschiedensten Lernstrategien eigenhändig testen und bewusst ausprobieren. Dadurch können sie in Erfahrung bringen, welche Lernstrategien ihnen besonders zusagen und somit einen wichtigen Beitrag für den individuellen Lernprozess leisten. Schließlich zeigen nicht alle Lernstrategien die gleiche Effektivität bei jedem Lernenden.

„Der Fremdsprachenprozess wird dann effektiver, wenn der Lerner in der Lage ist, sein eigenes Lernen zu durchschauen und selbstständig zu steuern. Dazu muss er aus dem Lernangebot die Lernaufgaben herausfiltern, die ihm helfen, seinen Lernprozess zu verbessern.“ (Häuptle-Barceló: 1999, 51)

Lernstrategien ermöglichen einen offenen und transparenten Lernprozess. Dies geschieht jedoch auch nur dann, wenn die passenden Strategien gefunden werden, und sowohl in Gruppenarbeit als auch in Einzelarbeit über die Sinnhaftigkeit und die Effizienz der Lernstrategien reflektiert wird. Das oberste Ziel beim Einsatz von Lernstrategien ist die individuelle Wahlmöglichkeit sowie die Überprüfung der Effizienz bestimmter Strategien für den eigenen Lernprozess.

Wesentlich bei der Vermittlung von Lernstrategien ist, dass das lernende Individuum als Subjekt in das Zentrum des Unterrichts gerückt wird. Die Lernenden müssen sich aktiv einbringen können, indem sie selbstständig aus einem Angebot von Strategien auswählen. Hierfür ist jedoch eine kritische Selbstreflexion nötig, indem sich Lernende stets fragen, was ihre eigenen Ziele sind und wie diese erreicht werden sollen. Wenn Lernende über ein für sich passendes Potpourri an Strategien und Techniken verfügen, haben sie bereits einen wichtigen Schritt zur Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses geschafft. Denn bereits *Ellis u. Sinclair* stellten fest:

„[...] each learner develops strategies and techniques which suit his or her individual needs and personality and implements these in different ways“.

(Ellis/Sinclair: 1989, 5)

Die Anwendung von Strategien sollte überdies auch deshalb bewusst und transparent gemacht werden, da Lernende in der Regel bereits solche gebrauchen. Dies geschieht meist ganz automatisch und unbewusst. Laut *Häuptle-Barceló* sind erfolgreiche Lerner im Fremdsprachenunterricht meist jene, welche sich bereits effektiver und individuell angepasster Lernstrategien bedienen, sei es nun bewusst oder unbewusst. Im Gegensatz dazu scheitern weniger erfolgreiche Lerner meist daran, dass sie, bewusst oder unbewusst, für sie persönlich inadäquate Lernstrategien bzw. gar keine Lerntechniken anwenden. Eine Bewusstmachung sollte diesem Prozess und der damit einhergehenden Frustration entgegenwirken. (vgl. Häuptle-Barceló: 1999, 52)

Typologisierungen von Lernenden und Lernstilen sind, wie bereits erwähnt, immer mit Vorsicht zu genießen und mit Vorbehalten zu betrachten. Meistens sind diese nicht zutreffend bzw. handelt es sich bei der Mehrheit der Lernenden um Mischtypen, die Eigenschaften unterschiedlichster Lernertypen vorweisen. Trotz alldem sollte berücksichtigt werden, dass verschiedenartige Lernstrategien im Unterricht angeboten und präsentiert werden, sodass die diversen Lernertypen bedient werden können.

Unter anderen haben *Oxford* und *Häuptle-Barceló* den Versuch unternommen, Lernstrategien zu kategorisieren, was im Folgenden kurz dargestellt werden soll:

- Gedächtnisstrategien: sie helfen dabei, Informationen zu speichern und später wieder abzurufen
- Kognitive Strategien: sie sollen helfen, Sprache zu verstehen und eigenständig neue Äußerungen zu produzieren
- Kompensationsstrategien: sie sollen den Lernenden ermöglichen, trotz vorhandener Wissenslücken, erfolgreich zu kommunizieren
- Metakognitive Strategien: sie dienen der Supervision, Organisation und Evaluation des eigenen Lernprozesses

- Affektive Strategien: sie helfen, eigene Emotionen, Haltungen und Wertvorstellungen in den Lernprozess zu integrieren
- Soziale Strategien: sie ermöglichen dem Lernenden soziale Kontakte für den Lernprozess zu nutzen

(vgl. Oxford: 1990 / Häuptle-Barceló: 1999)

(Ausführliche Liste mit Lernstrategien – siehe Anhang S. 103)

Beim Erwerb von Lernstrategien ist es wichtig zu beachten, dass dies nicht additiv von statten gehen sollte. Im besten Fall werden Lernstrategien durch direktes Ausführen von Übungen, Aufgaben oder spielerischen Aktivitäten durch die Lernenden erlernt. Gut gemeinte Tipps, welche oftmals in Lehrwerken vorzufinden sind, genügen nicht, um eine lernstrategische Kompetenz aufzubauen. Die Aktivität und die damit einhergehende Reflexion sind essentiell und für den Erwerb von Lernstrategien unabdingbar.

Einen möglichen methodischen Weg zum Aufbau einer lernstrategischen Kompetenz durch die Erstellung eines Handlungsplans beschreibt *Häuptle-Barceló*:

- Analyse der Lernaufgabe durch den Lehrer hinsichtlich des Aufbaus von lernstrategischem Wissen: Welche Strategien können eingeübt werden?
- Analyse der Lernaufgabe durch die Lernenden: Wie kann man vorgehen, um die Aufgabe am besten zu lösen? Welche unterschiedlichen Verfahren gibt es? ... (eventuell Tipps durch die Lehrkraft)
- Die Gruppe entwickelt einen Handlungsplan zur Durchführung der Lernaufgabe in einzelnen Lernschritten.
- Durchführen des Handlungsplans: Ein(e) Lernende(r) beobachtet die einzelnen Lernschritte und protokolliert diese.
- Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse.
- Mit Hilfe des Beobachtungsprotokolls wird der Handlungsplan analysiert und eventuelle Alternativen entwickelt.
- Durchführung ähnlicher Lernaufgaben.

(vgl. Häuptle-Barceló: 1999, 57)

Dieses Beispiel zeigt sehr anschaulich, wie Lernstrategien eingeführt bzw. eingeübt werden können. Wie bereits erwähnt, erlernen Lernende neue Strategien am besten, indem sie diese eigenhändig testen und ausprobieren.

Überdies können Sprachlernspiele zum Erwerb von Strategien eingesetzt werden. Sie ermöglichen ein Probehandeln, bei dem Lernende gezielt ausprobieren und experimentieren können (vgl. Kap. 5). Durch die Fokussierung auf den Inhalt des Spiels und des Spielziels, tritt das explizite Lernen in den Hintergrund. Zusätzlich kann das Spielziel als zusätzliche Motivationsquelle zum Lernziel dienen.

3) Spiel und Lernspiel

„Spielen ist Leben, schafft Leben, ist immer lebendig, lebensvoll. Als Teil des Lebens ist es kein den Kindern, oder gar nur den kleinen Kindern, vorbehaltenes Tun und als solcher berührt er auch alle Bereiche, die für das menschliche Leben Bedeutung besitzen.“ (Kreuzer: 1983, 3)

Was den Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht betrifft, so gibt es immer wieder zahlreiche Bedenken vonseiten der Lehrenden. Schließlich spielt nicht nur das Argument des Zeitfaktors eine Rolle („Spielen dauert zu lange“), sondern auch der Nutzen und die Überprüfung der erreichten Lernziele scheinen fraglich.

Im Folgenden soll auf die Besonderheiten des Phänomens Spiel eingegangen werden. Es verfügt über ein spezifisches „Wesen“ (vgl. Huizinga: 1997), welches für dessen Einsatz im Unterricht, auch zur Autonomieförderung, spricht. Des Weiteren werden einige Spieltheorien erläutert, welche zusätzliche Hinweise auf dessen Besonderheit geben. Diese liefern überdies Antworten, welche den Sinn und Zweck des Spiels bzw. den Lernprozess im Spiel erklären können.

Im Anschluss sollen gängige Typologisierungen von Sprachlernspielen für den DaF-Unterricht aufgezeigt werden. Diese können bereits erste Anhaltspunkte aufzeigen, für welche Lernzwecke bzw. welche Art von Lernzielen bestimmte Spieltypen im Unterricht Verwendung finden. Abschließend sollen bedeutende didaktische Aspekte zur Durchführung von Lernspielen im DaF-Unterricht dargelegt und erläutert werden. Dabei sollen auch wesentliche Voraussetzungen für den Einsatz von Spielen im DaF-Unterricht beleuchtet werden.

3.1) Eigenschaften des Spiels:

Zu allererst drängt sich jedoch die Frage auf, was denn nun eigentlich unter einem Spiel zu verstehen sei. Es gibt zahlreiche Definitionen und Vorstellungen über das Spiel und dessen Eigenschaften. Folgende Definition von „Spiel“ findet sich beispielsweise im Langenscheidt's Großwörterbuch:

„Spiel [ist]

1 etwas (eine Aktivität), das man freiwillig, ohne Zweck und zum Vergnügen macht [...]

2 etwas, womit man sich (meist mit anderen) nach bestimmten Regeln, aber zum Spaß beschäftigt.“ (Götz u.a.: 2003, 954)

Diese Definition des Spiels spiegelt jedoch nur einen kleinen Teil des Wesens des Spiels wider. Das Spiel ist zwar eine kulturübergreifende Erscheinung, aber deren Charaktisierung ist keineswegs kulturübergreifend. Bereits in der Übersetzung des Wortes „Spiel“ in das Englische zeigt sich eine gewisse Divergenz. Das Spiel umfasst beispielsweise im Deutschen sowohl das englische „game“ als auch „play“, dahinter stecken unterschiedliche Vorstellungen des Begriffes. Eine exakte Bestimmung ist auch deshalb unmöglich, weil gewiss auch individuelle Komponenten bei der Interpretation des Begriffes mitspielen. Ob eine Erscheinung noch als Spiel bezeichnet werden kann oder schon die Grenze des Spiels überschritten hat und „ernst geworden ist“, scheint eher im subjektiven Ermessen.

Dennoch gibt es einige formale Kennzeichen, die auf das Spiel zutreffen und es somit etwas eingrenzen können. In seinem Werk *Homo ludens* hat sich der Autor *Johan Huizinga* mit diesen Kennzeichen beschäftigt bzw. diese erforscht. Er spricht in diesem Zusammenhang über das so genannte „Wesen“ des Spiels. Das Wesen des Spiels bzw. seine Eigenschaften scheinen zudem auch plausible Erklärungen zu liefern, warum das Spiel den autonomen Lernprozess fördern kann. Die Eigenschaften des Spiels werden im Folgenden kurz beschrieben (vgl. Huizinga: 1997, 15 ff / Scheuerl: 1990, 65ff / Renner: 1997, 29 ff):

Das freie Handeln im Spiel:

Spielen bedeutet freies Handeln, da mit dem Spiel keine Pflichterfüllung einhergeht. Somit bedeutet Spielen Freiheit. Der einzige Grund warum man spielt ist, dass man Vergnügen daran hat und sich durch die Hingabe an das Spiel von äußeren Zwängen und Pflichten löst. *„Spiel ist frei vom Zwang ungebärdig drängender Triebe, frei von den gebieterischen Nötigungen des Instinkts“ (Scheuerl: 1977, 69). „Es ist ohne Verantwortung und ohne Konsequenzen. Es ist nicht auf Zwecke ausgerichtet, was nicht ausschließt, dass es in sich durchaus zweckvolle Zusammenhänge enthalten kann“ (Scheuerl 1977:71).*

Daher darf das Spiel Lernenden nicht aufgezwungen werden, ansonsten würde es ein wesentliches Merkmal verlieren. Es muss frei von Bestimmung und Vorherbestimmung bleiben.

Das Spielziel steht beim Spiel eindeutig im Vordergrund, dessen Weg zur Erreichung bleibt jedoch frei. Diese Freiheit des Spiels kann dem Lernprozess den „Ernst“ und die „Schwere“ nehmen. Wenn die Erreichung des Spielziels für die Lernenden erstrebenswert ist, so gerät das Lernziel in den Hintergrund, da dem Spielziel die volle Aufmerksamkeit gilt. Die Freiheit und Zielgerichtetheit können den Lernenden dabei helfen, Lern- und Konstruktionsprozesse unbeschwert zu vollziehen.

Es gilt als unbestritten, dass unter Zwang nur schwer gelernt werden kann (vgl. Kap. 1.5). Zudem bedeutet Zwang eine starke Steuerung von außen. Das freie Handeln im Spiel ermöglicht einen förderlichen Rahmen für eigene Handlungen und Lernprozesse.

Die innere Unendlichkeit des Spiels:

Die Freiheit stellt die Voraussetzung für das Spiel dar. Durch diese Freiheit entsteht meist ein Gefühl der Entspannung, welches in weiterer Folge die Spielenden das Zeitgefühl vergessen lässt. *„Im Gegensatz zur Arbeit soll das Spiel nicht erledigt, eliminiert und hinter sich gebracht werden, sondern ist auf ‚Ewigkeit‘ angelegt, d.h. während des Spiels könnte das Spiel gefühlsmäßig ewig so weiter gehen.“* (Kruk: 2010, 18)

Das Spiel verfügt über die Eigenschaft, die Spielenden aus dem Kontext des Hier und Jetzt zu nehmen. *Huizinga* (1997, 17) beschreibt dies, indem er sagt: *„Jedes Spiel kann jederzeit den Spielenden ganz in Beschlag nehmen“*.

Diese Eigenschaft des In-Beschlag-Nehmens beschreibt *Huizinga* sehr treffend. Denn damit verbunden ist eine Relevanz für das Individuum. Lernende lassen sich sozusagen nur von etwas in Beschlag nehmen, das für sie relevant ist. Wie wichtig Relevanz für den individuellen und autonomen Lernprozess ist, wurde bereits durch neurowissenschaftliche Studien belegt (vgl. Kap. 1.4).

Die Scheinhaftigkeit des Spiels:

Im Spiel wird sozusagen eine andere Wirklichkeit, die sich im Rahmen der Spielregeln bewegt, simuliert. Diese Simulation ist vom „realen“ Leben abgekoppelt. *„Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder ‚eigentliche‘ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm [...] Schon das kleine Kind weiß genau, daß es ‚bloß so tut‘, daß alles ‚nur zum Spaß‘ ist“* (*Huizinga*: 1997, 16).

Um „spielfähig“ zu sein, benötigen die Teilnehmenden überdies Fantasie. Sie stellen sich das Spiel vor und malen sich Bilder im Kopf aus. Menschen, die Schwierigkeiten haben zu fantasieren, haben womöglich Probleme beim Spielen bzw. können schwer zwischen der Scheinhaftigkeit des Spiels und der Realität unterscheiden. Es ist jedoch auch vorstellbar, dass ein Spiel Lernende so sehr „in Beschlag nimmt“, dass die Grenzen zwischen Schein und Realität ganz schwinden.

Die Scheinhaftigkeit des Spiels ermöglicht jedenfalls eine Simulation der unterschiedlichsten Situationen. Für Lernende relevante Szenarien können somit, vor allem in Form von Simulations- und Rollenspielen, eingeübt werden.

Die zeitlich-räumliche Abgrenzung und Wiederholbarkeit des Spiels:

Das Spiel muss zeitlich und räumlich abgegrenzt sein. *„Anfang und Ende, Freiheit und Schein werden ohne diese Geschlossenheit nicht erkennbar. Spiel kann ohne das Erkennen seiner Grenzen nicht wahrgenommen werden“* (Renner: 1997, 35). Ein weiteres Charakteristikum des Spieles stellt laut Huizinga seine Wiederholbarkeit dar. *„Diese Wiederholbarkeit ist eine der wesentlichsten Eigenschaften des Spiels. Sie gilt nicht allein vom Spiel als ganzem, sondern auch von seinem inneren Aufbau“* (Huizinga: 1987, 18).

Diese Elemente des Spiels sind wesentlich für dessen Einsatz im Unterricht. Die zeitlich-räumliche Abgrenzung des Spiels macht es erst möglich, dass dieses im Unterricht eingesetzt werden kann. Spiele sind somit leicht in die Unterrichtsplanung einzufügen.

Die Wiederholbarkeit des Spiels ist ebenfalls ein wichtiger Faktor für den Lernprozess. Es wurde bereits erwähnt, wie wichtig Wiederholung für das Lernen ist (vgl. Kapitel 1.3). Das Spiel ist jedoch durch seine Unvorhersehbarkeit nie genau gleich. Dies ermöglicht Lernenden mehrere mögliche Wege zur Lösung des Lernziels auszutesten. Das Spiel dient somit Lernenden, bereits bekannte „Pfade“ durch Wiederholung zu festigen, fordert diese aber andererseits durch seine Unvorhersehbarkeit immer wieder auf, neue „Pfade“ zu bilden.

Die Ordnung und die Regeln des Spiels:

Damit das Spiel ordnungsgemäß ablaufen kann, benötigt es gewisse Regeln. Diese werden bereits vor dem Spiel vereinbart und die Teilnehmenden kennen diese in der Regel, sonst kann es zu Konflikten kommen. Diese Regeln widersprechen nicht der Freiheit im Spiel, da diese Regeln lediglich den Rahmen des Spiels abstecken, in dem sich die Teilnehmenden frei bewegen können. *„Achtung vor dem Schein ist nur ein anderer Ausdruck für diese Begrenzung“* (Scheuerl: 1977, 94).

Die Regelhaftigkeit des Spiels ist auch wesentlich für die Erreichung des Lernziels. Denn gäbe es keine Regeln, so könnte das Spiel kaum gelenkt werden und die Erreichung des Lernziels bliebe fraglich bzw. kaum möglich.

Die Spannung und das Geheimnis des Spiels:

Sowohl die Regeln als auch der Zufall sorgen dafür, dass eine gewisse Spannung im Spiel entsteht. Die Spannung liegt unter anderem auch in der Unvorhersehbarkeit des Spielverlaufs begründet. Schließlich liegt einem Spiel ein gewisser Glücksfaktor bei, der über den Verlauf und Ausgang entscheidet. Die Regeln bilden dabei den Rahmen, der bestimmte Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten erst zulässt. Folglich sind die Regeln ein wesentlicher Bestandteil, damit Spannung entstehen kann. *„In der Polarität von Dürfen und Nicht-Dürfen, von Ge- und Verboten, von Zufall und Berechnung, von Aktivität und Passivität entsteht Spannung. Sie tritt besonders im Wettkampf, aber auch in kooperativen Spielen auf“* (Renner: 1997, 37).

Diese beschriebene Spannung, die im Spiel entstehen kann, korreliert auch mit den Emotionen im Spiel. Die Bedeutung von Emotionen für den Lernprozess gilt als unbestritten (vgl. Kap. 1.4) und soll an dieser Stelle ein weiteres Mal betont werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Spiel durch sein Wesen zahlreiche Elemente enthält, die äußerst lernförderlich sein können - sei es das freie Handeln, das In-Beschlag-Nehmen sowie die Spannung und das Geheimnis im Spiel. Diese Eigenschaften zeigen das Potential des Spiels auf, den autonomen Lernprozess zu fördern und auf vielfältige Art und Weise zu bereichern. Spielen kann folglich als intensives und emotionales Handeln und Lernen interpretiert werden.

3.2) Spieltheorien: der Sinn des Spiels

Wie das Zitat zu Beginn des Kapitels bereits zeigt, gehört das Spiel als kulturelle Praktik einfach zum Menschsein dazu. Als solches ist es bekanntlich nicht ausschließlich Kindern vorenthalten, sondern auch Erwachsene bedienen sich des Spiels, sei es im Alltag, im Beruf oder in ihrer Freizeit. Denn im weitesten Sinne können viele Aktivitäten als Spiel interpretiert werden. Seien es sportliche Aktivitäten, Denksport, das Spielen mit Gedanken, Sprache oder mit Zahlen - selbst Menschen, die behaupten, keine Zeit zum Spielen zu haben, spielen in diesem Sinne oft unbewusst.

Das Spiel, als alltägliche Erscheinung, erfüllt teils höchst unterschiedliche Funktionen. Warum sich Menschen für Spiele begeistern, kann verschiedenste Beweggründe haben. Seit jeher übt das Spiel eine Faszination auf den Menschen aus, und darum stand das Spiel auch immer wieder im Fokus der Wissenschaft. Es wurden bereits im Laufe der Zeit zahlreiche Spieltheorien entwickelt. Diese sollten als Erklärungsversuche dienen, die dem Sinn und Zweck des Spiels auf der Spur sind. Sie liefern unter anderem auch überzeugende Argumente, welche die Bedeutung des Spiels für den Lernprozess bestätigen. Darum sollen Im Folgenden einige historisch bedeutende Spieltheorien vorgestellt werden (vgl. Warwitz/Rudolf: 2014):

Kraftüberschuss-Theorie (Spencer 1865):

Diese Theorie besagt, dass die Lust am Spiel durch einen Überschuss an Kraft entsteht. Das Spiel gilt in diesem Sinne als Ventil, um überschüssige Lebensenergien zu entladen. Das Spiel beschränkt sich laut dem englischen Philosophen nicht alleine auf Menschen, sondern auch in der Tierwelt wird gespielt. Bedingung ist jedoch, dass das spielende Wesen über ausreichend aufgestaute Kraft verfügt, die es ausleben will. Demnach spielen kranke, traurige oder depressive Menschen oder Tiere nicht, da sie über keine Energie für das Spiel verfügen. Die Theorie von *Spencer* kann den Sinn des Bewegungsspiels, gerade bei energiegeladenen Kindern und Jugendlichen, sehr überzeugend begründen.

Arbeitserholungs-Theorie (Lazarus 1883):

Wie der Name bereits sagt, weist Lazarus dem Spiel die Funktion der Erholung bzw. des Entspannens zu. Arbeit interpretiert Lazarus als Anstrengung und Belastung. Ausgleichend zu den Strapazen des Alltages sorgt das Spiel zur Entlastung, Stressbefreiung und Ablenkung. Noch heute gilt häufig in der pädagogischen Alltagspraxis: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“. Das Spiel wird in diesem Kontext als Belohnung für die „harte Lernarbeit“ eingesetzt. Diese Theorie impliziert, dass das Spiel über das Potential verfügt, dem Menschen Entspannung zu bieten, was gewiss auch zutrifft. Ein Spiel muss jedoch nicht per se entspannend sein, es kann Spielende auch in Anspannung oder Stress versetzen, beispielsweise wenn schnell reagiert werden muss oder die Teilnehmenden unbedingt gewinnen wollen.

Diese Theorie ist heute noch weit verbreitet. Lehrende, die Spiele ausschließlich als Belohnung einsetzen, beziehen sich unbewusst auf diese. Weiters gehen sie davon aus, dass das Spiel Lernenden Entspannung ermöglicht oder Spaß bereitet. Dass sich jedoch

Entspannung bzw. Spaß, in Form von positiven Emotionen, und Lernen nicht gegenseitig ausschließen müssen, darauf wurde bereits mehrmals hingewiesen. Es konnte sogar nachgewiesen werden, dass man Sprachen am besten „*im Zustand konzentrierter Entspannung*“ (Butzkamm: 2012, 2) lernt.

Einübungs-Theorie (Groos 1899):

Diese Theorie fundiert auf einer biologischen und verhaltenstheoretischen Basis. Das Spiel erfüllt hierbei sowohl für Mensch als auch für Tier eine Funktion des Vorbereitens auf das Leben. Dabei werden alltägliche Dinge ausgetestet. Kinder ahmen in ihrem Spiel oft Erwachsene nach, z.B. beim Puppenspiel, Vater-Mutter-Kind-Spiel oder auch beim Nachspielen von Berufen. Kinder bereiten sich somit auf das Erwachsensein vor. Die Einübungstheorie findet auch in der Erwachsenenbildung statt, so z.B. in Pilotenschulen, wo zukünftige Piloten durch Simulatoren auf ihr Berufsleben vorbereitet werden. Es wird sozusagen solange gespielt, bis gewisse Fertigkeiten gut genug eingeübt wurden, um diese real ausüben zu können. Im Spiel können dabei Fehler gemacht und durch diese gelernt werden. Auch im Fremdsprachenunterricht haben Lernspiele eine Einübungsfunktion. Sprachliche Phänomene können durch Wiederholung im Spiel verfestigt und schließlich erlernt werden.

Umwelterfassungs-Theorie (Eibl-Eibesfeldt 1969):

Nach *Eibl-Eibesfeldt* dient das Spiel dem Menschen, um sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, quasi ein „*Dialog mit der Umwelt*“ (1969, 250). Vornehmlich durch Experimentieren wird versucht, adäquate Verhaltenstechniken zu finden, um mit der Umwelt interagieren zu können. Als Motor für diese Experimentierfreude des Menschen nennt *Eibl-Eibesfeldt* die Neugier, sich mit neuen Objekten oder Situationen vertraut zu machen. Kinder verfügen demnach von Natur aus über eine Neugierde, die sie dazu zwingt, sich mit der Umwelt spielerisch auseinanderzusetzen. Laut *Eibl-Eibesfeldt* treffe dies auch auf die Tierwelt zu, jedoch sei der Mensch das anspruchsvollste Spiel- und Lernwesen.

Theorie der Angstabwehr (Freud 1901):

Freud beschäftigte sich mit den tiefenpsychologischen Aspekten des Spiels. Er sieht im Spiel des Kindes einen Selbstheilungsprozess. Das spielende Kind soll sich dabei durch das Spiel

von seinen Ängsten und von Unsicherheiten befreien. Durch die spielerische Konfrontation mit Ängsten, sollen diese quasi bewältigt werden. Freud sieht im Spiel eine heilende Wirkung, die diesem von Natur aus zugrunde liegt.

Kulturschaffungs-Theorie (Huizinga 1938):

Bei Huizinga übernimmt das Spiel die Funktion der Kulturstiftung. Das Spiel als elementare Erscheinungsform des Menschseins hat Kultur erst möglich gemacht und sozusagen geschaffen. Nach Huizinga sind kulturelle Erscheinungen, wie beispielsweise das Rechtssystem, Dichtung, Philosophie usw. aus dem Spiel heraus erwachsen. Diese Theorie sieht im Spiel zwar nicht den Ursprung aller kulturellen Phänomene, besagt jedoch, dass mithilfe von spielerischen Elementen kulturelle Phänomene erst gedeihen und sich weiterentwickeln konnten. Überdies stellt das Spiel nach *Huizinga* einen bedeutenden Teil des Menschseins dar, da von Anfang an Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens in einer Gemeinschaft spielerisch erlernt werden. Der Mensch zeichnet sich laut *Huizinga* nicht nur durch sein Schaffen (*homo faber*) und seine Vernunft (*homo sapiens*), sondern ebenfalls durch sein Spiel (*homo ludens*) aus. (vgl. Huizinga: 1997)

Kognitive Spieltheorie (Piaget 1975):

Piaget sieht das Spiel als ein Mittel zur menschlichen Intelligenzentwicklung. Kinder bedienen sich dabei aufeinander aufbauender Spielarten (Übungsspiel, Symbolspiel, Regelspiel), um ihre Strukturen des Denkens zu entwickeln. *Piaget* entwickelte zuvor ein Phasenmodell der kindlichen Entwicklung (vgl. Kap. 1.1). Die kognitive Spieltheorie beschreibt analog zu diesem entwicklungspsychologischen Modell in welcher Phase sich Kinder welcher Spielarten bedienen. *Piaget* interpretiert das Spielen als „*Ausfluss der Intelligenzentwicklung bestimmter Lebensphasen, als Aktivität, mit der das Kind seine eigenen Bedürfnisse mit den Möglichkeiten seiner Umwelt spielerisch in Einklang bringt*“ (Warwitz/Rudolf: 2014, 13)

Triebtheorie (Buytendijk 1933):

Der niederländische Spielforscher sieht das Spiel als eine Möglichkeit, menschliche Triebe zu befriedigen. Spielen ist laut *Buytendijk* ein elementares Bedürfnis des Menschen zur Selbstverwirklichung. Zu diesen menschlichen Trieben, welche durch das Spiel befriedigt werden können, gehören u.a. (vgl. Warwitz: 2000, 273-277): der Neugiertrieb, der Wissens-

oder Erkenntnistrieb, der Explorationstrieb, der Spieltrieb, der Bewegungstrieb, der Leistungstrieb, der Gestaltungstrieb, der Spannungstrieb, der Gesellungstrieb, der Darstellungstrieb, der Anerkennungstrieb, der Wettkampftrieb und der Helfertrieb.

Als Schlussfolgerung der beschriebenen Theorien des Spiels kann gesagt werden, dass das Spiel in all seinen unterschiedlichen Formen ein Ausdruck des Menschseins bedeutet. Folglich kann das Spiel als sinnvolles Handeln interpretiert werden, dass auch dem Lernprozess wertvolle Impulse geben kann, denn eine Entkoppelung von Spiel und Lernen ist eigentlich kaum möglich. Spielen steht nicht ausschließlich für Unterhaltung, sondern es *„eröffnet eine eigene Welt, die deutlich von der realen Welt abgegrenzt ist und in der sich ungeahnte individuelle Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Die Erfahrungen und Erlebnisse, die Spielen bieten kann, sind so vielfältig, dass es kaum einen Menschen gibt, der nicht das Bedürfnis zum Spielen verspürt. Eine schlummernde Spielbereitschaft lässt sich leicht wecken.“* (Warwitz/Rudolf: 2014, 35)

Bereits Schiller (1795) betonte die Bedeutsamkeit des Spiels für den Menschen, indem er meinte: *„... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“*

3.3) Spiel vs. Lernspiel

All diese genannten Komponenten beschreiben das Wesen des Spiels, jedoch stellen sie keine unabänderliche Definition dar. Das Spiel als kulturelles und soziales Phänomen, mit all seinen Facetten und Bedeutungsunterschieden in diversen kulturellen Kontexten, lässt sich nicht exakt abgrenzen und definieren. Darüber hinaus ist der Übergang zwischen Übung und Spiel nicht immer so eindeutig zu setzen, erstens, weil die Grenze oft verlaufend ist, und zweitens die subjektive Bewertung mitspielt:

„Die Grenze zwischen Übung und Spiel verläuft individuell verschieden. Zwar sind alle Spielsituationen durch gewisse Merkmale gekennzeichnet, doch entscheidet der Teilnehmer selbst, ob er eine gegebene Situation tatsächlich als Spiel empfindet.“ (Klippel: 2010, 188)

Nichtsdestotrotz wurden zahlreiche Versuche unternommen, das Spiel zu definieren. Beispielsweise versucht Grätz (2001), angelehnt an Meyer (1989), in aller Kürze eine sehr anschauliche Beschreibung vorzunehmen, was das Spiel im Großen und Ganzen ausmacht:

- „Man spielt, um zu spielen (nicht um etwas anderes zu tun).
- Spiele haben eine Eigendynamik und sind prinzipiell endlos spielbar.
- Spiele sind nicht Realität, sondern bilden eine eigene Spielwelt im Jetzt, die wiederum für den Zeitraum des Spiels als Realität erlebt wird.
- Ihre Spannung beziehen Spiele aus der Unvorhersehbarkeit ihres Ausgangs.
- Es kann nur der kompetent und dauerhaft mitspielen, der die Regeln beachtet.
- Werden Regeln missachtet, führt dies zum Ausschluss des Spielers, zu Sanktionen oder zum Abbruch des Spiels.
- Spiele bewegen Emotionen und führen zu Lust-, Sieges-, Traurigkeits-, Verzweiflungs- und/oder Überlegenheits- und Machtgefühlen."

(Grätz: 2001, S. 5)

An dieser Stelle drängt sich jedoch die Frage auf, was ein Spiel für den Fremdsprachenunterricht zusätzlich aufweisen muss, um eingesetzt zu werden. Die Begriffe Spiel und Lernspiel werden oft synonym gebraucht. In der vorliegenden Arbeit wird ebenfalls oft Spiel als Überbegriff für das Lernspiel, welches explizit für den Einsatz im Unterricht konzipiert wurde, verwendet. Deshalb muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Lernspiel bzw. das für den Unterricht konzipierte Spiel eine zusätzliche wesentliche Komponente enthält, die in Spielen, die nicht für Unterrichtszwecke entwickelt wurden, nicht zwangsweise vorkommt. Lernspiele sollen bekanntlich nicht ausschließlich dem Vergnügen dienen, sondern zusätzlich auch ein Lernziel beinhalten. Das Lernziel stellt somit ein unabdingbares Element bei der Bestimmung von Lernspielen dar. Folglich können Spiele im Unterricht nicht vollkommen frei eingesetzt werden, sondern müssen zweckgebunden sein. Bei aller Fokussierung auf das Lernziel darf jedoch auch das Spielziel nicht vernachlässigt werden, da ansonsten das Spiel eine wesentliche Eigenschaft verlieren würde (vgl. Kleppin: 2003, 264).

Zusätzlich zum Spiel- und Lernziel, gehören zum Sprachlernspiel noch weitere Merkmale. Es lässt sich feststellen, dass es für den Einsatz von Sprachlernspielen von wesentlicher Bedeutung ist, dass sie Spaß bereiten sowie frei von Benotung, Zeitdruck und Angst sind. Lernende sollen spielerisch die Realität simulieren und dabei soziale Erfahrungen machen

können. Durch die Fokussierung auf das Spielziel gerät das explizite Lernen in den Hintergrund, wodurch Lernende erfahren, dass Lernen nicht immer zwangsweise mit Anstrengung verbunden sein muss. Dadurch können Spiele dazu beitragen, ein lernerfreundliches Klima zu schaffen, in dem durch mehrkanalige Lernprozesse nicht nur Wissen aktiviert wird, sondern zusätzlich auch soziale Fertigkeiten wie Empathie und Kooperation erlernt werden. Karin Kleppin nennt zusammenfassend einige Kriterien, die Sprachlernspiele aufweisen sollten, wenn sie im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollen:

- *„Spiele müssen vor allem ein Spielziel haben, nicht nur ein Lernziel.*
- *Sie müssen so konzipiert sein, dass sie zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen.*
- *Sie müssen einen Spannungsbogen enthalten.*
- *Sie müssen offen sein, d.h. ihr Ausgang und die konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben werden.*
- *Sie können Wettbewerbscharakter haben und müssen dann Gewinn- und Verlierkriterien besitzen; das Spielziel kann aber auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein.*
- *Sie müssen ihren eigenen Bewertungscharakter haben und die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten.*
- *Spiele dürfen nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei.“ (Kleppin: 2003, 264)*

3.4) Spieltypologien

Spiele können nach sehr unterschiedlichen Kriterien kategorisiert werden. Eine einheitliche Spieltypologie für den Fremdsprachenunterricht gibt es nicht (vgl. Kleppin: 2003, 263 / Klippel: 2010, 189). Dies scheint auch kein leichtes Unterfangen zu sein. Bei der Vielzahl von unterschiedlichen Spielen und Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht *„ist eine Klassifikation nicht einfach möglich; unterscheiden kann man danach, inwieweit sie stärker formbezogenen Übungen oder mitteilungsbezogenen kooperativen Aktivitäten ähneln“* (Rösler: 2012, 115). Überdies könnte man sie auch nach weiteren Kriterien kategorisieren. Sie könnten beispielsweise aufgrund der benötigten Materialien, z.B. Würfel- und Kartenspiele, aber auch nach inhaltlichen Aspekten gegliedert werden. Trotz der offensichtlichen Schwierigkeiten, die sich bei der Kategorisierung von Spielen ergeben,

wurde mehrfach versucht eine solche vorzunehmen. Kacjan (2010, 197) unterteilt Sprachlernspiele in vier große Kategorien, Bewegungsspiele, Sprachelementspiele, kommunikative Spiele und darstellende Spiele. Jegliche Klassifikationen von Lernspielen ist jedoch immer mit Vorsicht zu genießen, denn sie *„geben keine Auskunft darüber, wie sie sich für den Bereich des Fremdsprachenlernens funktionell und strukturell voneinander unterscheiden“* (Kleppin: 2003, 263).

In der Fremdsprachendidaktik für Deutsch als Fremdsprache liegt ebenfalls keine einheitliche Spieltypologie vor. Eine Gliederung nach sprachlichen Fertigkeiten liegt jedoch nahe. Dies scheint zwar nicht unproblematisch, denn bei den meisten Spielen werden mehrere Fertigkeiten miteinander verbunden, was auch einen wesentlichen Grund für ihren didaktischen Wert darstellt. Trotz der unterschiedlichen Typologisierungen gibt es einige häufig verwendete Kategorien von Sprachlernspielen für den DaF-Unterricht. Einige meines Erachtens wichtige Spieltypen für den DaF-Unterricht sollen im Weiteren kurz dargestellt werden (vgl. Koliander, Faistauer: 1999 / Grätz: 2001 / Dauvillier, Lévy-Hillerich: 2004):

Rollen-, Plan- und Simulationsspiele

Diese Spiele dienen in erster Linie dazu die Fertigkeit Sprechen zu trainieren. Durch solche Spiele sollen Sprechhemmungen abgebaut und sprachliche Kompetenzen aufgebaut und erweitert werden. Überdies können Lernende üben, ihre Gestik und Mimik bewusst einzusetzen. Durch Rollenspiele können kommunikative Situationen, denen die Lernenden in ihrem Alltag womöglich begegnen werden, gezielt simuliert werden.

Frage- und Ratespiele, Gedächtnis- und Assoziationsspiele

Diese Kategorie von Spielen wird bevorzugt für die Einübung von Wortschatz eingesetzt. Sie sollen den Lernenden gezielt helfen, Redemittel zu memorieren und den eigenen Wortschatz zu erweitern und zu festigen. Häufig handelt es sich dabei um Memory-, Quartett- oder Kim-Spiele.

Reim- und Singspiele

Sie eignen sich besonders, um Phonetik und Intonation zu üben. Durch Wiederholung und Rhythmus können sie dazu beitragen, die Aussprache der Lernenden zu trainieren und zu verbessern. Gerade bei dieser Art von Spielen kann eine gegenseitige Korrektur in der Gruppe

stattfinden. Indem gemeinsam rezipiert wird, merken Lernende sofort, wenn ihre Aussprache von der Masse abweicht und es kann eine Selbstkorrektur vorgenommen werden.

Bewegungs- und Tanzspiele:

Diese Spiele dienen meist nicht dazu, eine bestimmte Fertigkeit zu üben. Vielmehr dienen sie zur Auflockerung eines Unterrichts. Oft werden sie in Kombination mit Reim- und Singspielen eingesetzt. Im Sinne des mehrkanaligen Lernens stellt die Bewegung einen weiteren Lernzugang dar, der den individuellen Lernprozess unterstützen kann.

Schreib- und Lesespiele:

Diese Art von Spielen wird eingesetzt, um die Fertigkeiten Schreiben und Lesen zu fördern. Gerade Schreibspiele sind oftmals weniger stark gesteuert, worin ein gewisser Vorteil liegt. Denn dadurch bleibt viel Raum für Kreativität und Spontaneität.

3.5) Didaktische Aspekte des Spiels

Gegen das Prinzip des spielenden Lernens gibt es des Öfteren Einwände. Sprachlernspiele wurden oftmals als Unterrichtsmethoden betrachtet, die ausschließlich Kindern und Jugendlichen vorenthalten waren, da sie für diese altersspezifische Lerngruppe am geeignetsten schienen. Die Darstellung von Spielen als Beschäftigungsform der Kinder findet sich u.a. bei *Kant*, *Buytendijk*, *Schaller*, *Stern*, *Schleiermacher* und *Freud* (vgl. Kacjan: 2003, 15-20). Zusätzlich trifft man auch immer wieder auf folgende Argumente, die gegen den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht sprechen:

- Der Unterricht sei ohnehin sehr knapp bemessen und das Spielen koste zu viel Zeit.
- Die Lernenden sollten etwas lernen und nicht spielen, denn beim Spielen lerne man ja nichts.

usw.

Dass Spielen und Lernen sich nicht gegenseitig ausschließen, konnte durch einige Spieltheorien sowie durch neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse belegt werden (vgl. Kap. 1.4 / 3.2). In diesem Sinne wird keine Zeit „verspielt“, sondern sinnvoll eingesetzt, um eigenständig und in der Gruppe Wissenskonstruktionen zu schaffen. Die soziale und

kooperative Komponente des Spiels ist dabei ein wichtiger Faktor für dessen Bedeutung für den Lernprozess:

„Ein weiteres gemeinsames Merkmal von activities und Sprachlernspielen liegt in der sozialen Situation ihrer Durchführung. Zwar gibt es eine Reihe von Sprachlernspielen, die man alleine spielt, etwa Wort- oder Kreuzworträtsel, doch erfordern die Aufgabenstellungen in activities und Sprachlernspielen in vielen Fällen Kooperation und Interaktion der Beteiligten und verkörpern somit kommunikative Situationen, in denen über die engere Spiel- und Arbeitsaufgabe hinaus auch im sozialen Kontext in der Fremdsprache kommuniziert und folglich voneinander und miteinander gelernt wird.“ (Klippel: 2010, 187)

Sprachlernspiele per se stellen jedoch keinen Garant für erfolgreiches Lernen dar. Sie müssen jedenfalls zielgruppenadäquat eingesetzt und gegebenenfalls auch adaptiert werden. Es ist verständlich, dass die Geschmäcker der Lernenden unterschiedlich sind und es scheint daher selbstverständlich, diese bei der Auswahl und Vorbereitung zu berücksichtigen. Um eine Infantilisierung erwachsener Lernender zu vermeiden, sollten einige Spiele, die ursprünglich für jüngere Lernende konzipiert wurden, womöglich an die Lernendengruppe angepasst werden:

„Es versteht sich eigentlich von selbst, dass Aufgaben und Übungen [dasselbe trifft auf Sprachlernspiele zu] immer an die jeweilige Adressatengruppe mit ihren spezifischen Ausprägungen und Voraussetzungen angepasst werden müssen. Spiele 'funktionieren' bei Erwachsenen nicht genauso wie bei Kindern, in prüfungsorientierten Kursen sicher problematischer als im Schulalltag und in asiatischen Lernergruppen anders als in europäischen“ (Koenig: 2003, 16).

Darüber hinaus gibt es weitere didaktische Überlegungen in Bezug auf die Auswahl und den Einsatz von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Lernziele:

Sprachlernspiele werden im Unterricht bestenfalls, wie bereits erwähnt, nicht aus reinem Selbstzweck oder als Belohnung eingesetzt, sondern dienen als Unterrichtsmittel, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Dabei ergibt sich eine große Bandbreite für den Einsatz im DaF-Unterricht (vgl. Kleppin: 2003, 264-265):

- Durch Sprachlernspiele können einzelne Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen) gezielt geübt werden oder auch Bereiche der Grammatik (Phonetik, Semantik, Syntax, Morphologie) erarbeitet werden.
- Sie können auch dazu dienen, landeskundliches Wissen über die Zielsprachenländer zu vermitteln. Darüber hinaus ermöglicht der Einsatz von Sprachlernspielen die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Fremdsprachenlernen.
- Vor allem Rollen- und Simulationsspiele bieten sich an, um potentielle Situationen zu simulieren und somit notwendiges sprachliches Handeln gezielt zu üben. Hierbei können Lernende überdies zahlreiche Kommunikationsstrategien, die zuvor erarbeitet wurden, einsetzen und ausprobieren.
- Durch den Einsatz von Sprachlernspielen können Lernende selbstständiger agieren und Eigenverantwortung und einen gewissen Grad an Selbststeuerung für ihren Lernprozess übernehmen. Die Lehrerrolle verändert sich, indem die Lehrkraft eine Beraterfunktion einnimmt. Die Spielleiterrolle kann ebenfalls von Lernenden selbst übernommen werden.
- Lernspiele ermöglichen soziale Interaktion und somit soziales Lernen. Bestenfalls entwickeln Lernende durch die notwendige Kooperation innerhalb der Gruppe soziale Kompetenzen wie Rollenflexibilität und Empathiefähigkeit.

Vorbereitung und Auswahlkriterien:

Die Vorbereitung beinhaltet eine sorgfältige Auswahl von Spielen, das Durchspielen sowie die Bereitstellung des benötigten Spielmaterials. Die Spielregeln sollten schon im Vorhinein

einfach und verständlich formuliert werden (schriftlich oder mündlich), damit im Unterricht keine Zeit für intensives Erklären der Regeln verloren geht:

„Eine gute Vorbereitung auf die Spielsituation nimmt am besten die methodische Unsicherheit: alle Materialien bereithalten, einige Reservespiele im Kopf haben, und in Gedanken vorher noch mal die Spielregeln durchgehen, die Sie am Anfang erwähnen wollen. Vor allem das gedankliche Durchspielen vorher – auch wenn die Klasse in einzelnen Situationen dann doch ganz unerwartet reagieren sollte – hilft ungemein.“ (Baer: 1995, 6)

Es wurde bereits erwähnt, dass Sprachlernspiele bestenfalls ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts darstellen und in diesen integriert werden sollten. Bei der Auswahl von Sprachlernspielen stellt sich die Frage, welche Kriterien, neben dem Lernziel, berücksichtigt werden können bzw. sollen. Übrigens spielt hierbei auch die Unterrichtsphase eine Rolle, in der das Lernspiel stattfinden soll. In der Einführungsphase sollte ein Spiel in der Regel sehr kurz sein, in einer abschließenden und ausgedehnten Übungsphase kann ein Lernspiel durchaus mehr Zeit in Anspruch nehmen.

Für sogenannte „Anwärmspiele“ für den Einstieg empfehlen beispielsweise *Dauvillier und Lévy-Hillerich* (2004, 45) Spiele,

- *„die einen raschen Ablauf haben,*
- *die alle Lernenden beteiligen,*
- *bei denen sich niemand heraushalten kann,*
- *die bereits Gelerntes wiederholen.“*

Die weiteren Unterrichtsphasen lassen oft mehr Spielraum für die verschiedensten Spielarten. Wichtig bei der Auswahl ist auch hier die Vielfalt, sodass nicht immer dieselbe Spielart für dieselben Lernziele eingesetzt wird (z.B. Memory-Spiele nur zur Wortschatzerarbeitung oder Domino-Spiele nur für Satzbauübungen).

Bezüglich der Eignung eines Lernspieles für eine bestimmte Lerngruppe weisen *Dauvillier und Lévy-Hillerich* (2004, 45) darauf hin, dass u.a. „das Alter, das Sprach- und Lernniveau, die Schulform, die Herkunft der Lernenden“ berücksichtigt werden sollen. Erfahrungsgemäß lassen sich Lernspiele nicht per se bestimmten Altersgruppen zuordnen, jedoch sollte unbedingt vermieden werden, dass sich die Lernenden durch bestimmte Spiele infantilisiert

fühlen. Je nach Herkunftsland der Lernenden sind dementsprechende Lernerfahrungen verbunden. Dies erfordert unter Umständen, dass Lernende erst langsam mit spielerischen Aktivitäten vertraut gemacht werden müssen, um eventuelle Vorbehalte, wenn z.B. das Spiel als reine Kinderbeschäftigung oder Zeitvergeudung angesehen wird, abzubauen.

Letztendlich müssen auch die räumlichen Gegebenheiten bei der Auswahl berücksichtigt werden. Bewegungsspiele benötigen meist ausreichend Platz, der unter Umständen nicht gegeben ist. Spiele, bei denen laut artikuliert und diskutiert werden soll (z.B. Rollenspiele), sind womöglich nur in schalldichten Räumen möglich, um andere Lerngruppen nicht zu stören. (vgl. Dauvillier und Lévy-Hillerich: 2004, 65)

Karin Kleppin (2003, 265-266) weist darauf hin, dass die Gruppengröße bei der Auswahl ebenfalls zu beachten sei. So würden sich Großgruppenspiele (über ca. fünf Personen) eher für Spiele mit Wettbewerbscharakter, Rollen-, Simulations- sowie Diskussionsspiele eignen. Hierzu seien jedoch eine intensive Vorbereitung und eine genaue Aufgabenverteilung notwendig. Korrekturen sollten in Großgruppen weitgehend vermieden werden. Der Inhalt stehe bei solchen Arten von Spielen ohnehin im Vordergrund.

Durch Kleingruppenspiele (zwei bis drei Spieler) könnte vor allem die Sprechzeit der Lernenden erhöht werden, laut *Kleppin* (2003, 265-266) würden diese auch mehr Binnendifferenzierung zulassen, da jeder einzelne Teilnehmer mehr Gestaltungsmöglichkeit habe. Im Gegensatz zu Großgruppenspielen könnten Lehrkräfte in Kleingruppenspielen eine aktivere Helfer- und Beraterrolle einnehmen. In einer kleinen und geschützten Gruppe hätten Lehrende auch eher die Möglichkeit Korrekturen vorzunehmen, ohne die Lernenden zu diskreditieren.

Schweckendiek (2001: 14) weist neben bereits genannten Auswahlkriterien auch darauf hin, dass die affektiven Vorzüge sowie der Zeitaufwand ebenfalls berücksichtigt werden sollten.

Anforderungen an Lehrende:

Lehrende sollten einige Anforderungen erfüllen, damit Sprachlernspiele im Unterricht erfolgreich eingesetzt werden können. Diese werden im Folgenden kurz ausgeführt (vgl. Renner: 1995, 91-95):

Grundvoraussetzung sollte die eigene Freude und Begeisterung am Spiel sein, um Lernende zu spielerischem Lernen zu motivieren. Lehrende benötigen somit eine positive Grundeinstellung, die das Spiel nicht als nutzlose kindliche Tätigkeit degradiert. Damit verbunden ist eine Selbstreflexionsfähigkeit, die es Lehrkräften ermöglicht, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und dementsprechend passende Lernspiele auszuwählen, die sie selbst vertreten, erklären, vorbereiten und eventuell leiten können.

Überdies verlangt der Einsatz von Lernspielen eine fundierte didaktisch-methodische Fachkompetenz. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, Spiele zu planen und sinnvoll einzusetzen, sodass die gewünschten Lernziele auch erreicht werden können.

Eine weitere wichtige Eigenschaft ist die Sozialkompetenz, welche die Lehrkraft prinzipiell mitbringen sollte. Bei der Auswahl und Durchführung von Sprachlernspielen ist es wesentlich, dass die Lehrenden die Teilnehmenden gut kennen und sich in sie hineinversetzen können. Gerade bei kulturell heterogenen Lerngruppen sollte bei der Auswahl ein gewisses Maß an Sensibilität vorhanden sein.

Abschließend lässt sich sagen, dass Lehrende, die gerne und oft Sprachlernspiele einsetzen möchten, über Freude am Ausprobieren und eine gewisse Gelassenheit verfügen sollten. Spielsituationen entwickeln oftmals eine Eigendynamik. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, entspannt auf unvorhergesehene (nicht planbare) Situationen reagieren zu können und nötigenfalls das Lernspiel (wieder) in die gewünschte Richtung zu lenken.

Renner stellt die Anforderungen an Lehrende bzw. Spielleiter(innen) in folgender Abbildung sehr anschaulich dar:



Abb. 2 (Renner: 1995, 94)

4) Sanktionsfreies Lernen in sozialen Verbänden

Dieses Kapitel ist wichtigen Aspekten gewidmet, die meines Erachtens sowohl für den Einsatz von Spielen im Unterricht, als auch für die Förderung der Lernerautonomie von großer Bedeutung sind. Durch diese werden die Parallelen zwischen dem spielerischen Lernen und dem autonomen Lernen gut erkennbar. Das Spiel, welches unweigerlich einen Lernprozess impliziert, stellt per se eine Art des autonomen Handelns dar (vgl. Kap. 3.2). Durch die Regeln des Spiels ist der Lernprozess zwar nicht vollkommen ungesteuert, aber innerhalb dieses Rahmens haben die Lernenden die Möglichkeit, mit der Sprache selbstständig zu hantieren, was wesentlich für den individuellen Lernprozess ist (vgl. Kap. 1):

„Zwischen den Zielen des heutigen Fremdsprachenunterrichts und den Lernmöglichkeiten in activities und Sprachlernspielen besteht ein hoher Grad an Übereinstimmung. Die Lernenden gehen selbstständig mit der fremden Sprache um, und zwar gesteuert durch die Aufgabenstellung und Materialien der activity bzw. die Regeln und das Spielziel des Sprachlernspiels.“ (Klippel: 2010, 187)

Dieses Zitat zeigt sehr anschaulich auf, dass das Element der Selbstständigkeit in Spielen enthalten ist, was auch den Zielen des heutigen Fremdsprachenunterrichts, inklusive der Forderung nach mehr Autonomie der Lernenden, entspricht. Lernende brauchen die Möglichkeit, sich im Unterricht individuell entwickeln zu können. Lernerautonomie impliziert *„Lernformen, in welchen sich der Lehrer darum bemüht die Lernenden in die Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind, um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen“ (Wolff, 2003, 321)*. Aus dieser Sicht stellt das Spiel eine mögliche Lernform dar, bei der Lernende mehr Verantwortung übernehmen. Spiele werden in der Regel in Gruppen durchgeführt. In der Gruppenarbeit tragen die Lernenden mehr Verantwortung, da Lehrende sich in ihrer Beraterrolle auch dementsprechend zurückhalten sollten. Ständige Eingriffe vonseiten der Lehrkraft sind nicht wünschenswert, denn *„wenn Lehrende dauernd unterbrechen und sprachliche Korrektheit einfordern, wird sich die Begeisterung in Grenzen halten“ (Rösler: 2012, 115)*.

Hierin zeigen sich meines Erachtens verbindende Parallelen zwischen Lernerautonomie und Sprachlernspielen: mehr Verantwortung für Lernende, Lehrende in der Rolle als Berater(innen), die Fehler nicht ständig korrigieren, sondern Lernende zwischendurch auch

sanktionsfrei und eigenständig lernen lassen. Derartige Forderungen finden sich sowohl in Konzepten der Lernerautonomie (vgl. Bimmel/Rampillon: 2000), als auch zum Einsatz von Spielen im fremdsprachlichen Deutschunterricht (vgl. Dauvillier/Lévy-Hillerich: 2004, Grätz: 2001).

Gruppenarbeit, im Sinne von verantwortungsvollem und eigenständigem Lernen im Sozialverband, und eine reflektierte Fehlerkorrektur sollen im Folgenden als bedeutende und verbindende Elemente, zwischen Lernerautonomie und dem Einsatz von Spielen, einzeln erläutert werden.

4.1) Gruppenarbeit

„Lernen ist ein Kommunikationsprozess, mithin am erfolgreichsten in und durch Gruppen, die für sich selbst verantwortlich sind. Lernen in der Gruppe ermöglicht zugleich optimale Individualisierung, weil jeder auf seine Weise und nach seinen Kräften wahrnehmbar zum Gruppenerfolg beitragen kann. So wird – durch Selbstwahrnehmung und Selbstkritik – zugleich auch Respekt und Toleranz gelernt.“ (Herrmann: 2006, 96)

Ein wesentlicher Vorteil von Lernspielen ist jener, dass sie hauptsächlich in Gruppen durchgeführt werden. Durch Gruppenarbeit können nicht nur Respekt und Toleranz gelernt werden, sondern es können genauso autonome Lernprozesse durch die Interaktion mit den Mitlernenden gefördert werden. In Gruppenarbeiten finden dynamische Prozess statt und es bilden sich stärkere Beziehungen in der Gruppe als dies im Frontalunterricht der Fall ist, was für den Lernprozess genutzt werden kann (vgl. Schwerdtfeger: 2003, 254). Interaktionen innerhalb der Lernendengruppe stimulieren die Gruppenmitglieder zu kommunizieren und Sprache quasi auszutesten. Zusätzlich rufen solche Lernsituationen oft Emotionen hervor, die den Lernprozess erleichtern (vgl. Kap. 1.4). Interaktion ist folglich ein zentrales Element der Gruppenarbeit, aber auch der Autonomieförderung.

„Neue Ansätze aus Erkenntnistheorien, Lernpsychologie und Soziologie führen seit den 1970er Jahren zu einer vorrangig pragmatischen Orientierung der Fremdsprachendidaktik. Vor diesem Hintergrund kommt eine wesentliche Rolle der Interaktion zu, die Bewusstmachungsprozesse initiiert (Hoffmann 2008) und bis in den Bedeutungsaufbau hinein wirkt (Königs 2005: 456). Formen gemeinsamer

Aufgabenbewältigung werden aber auch durch das fächerübergreifende Ziel der Autonomieförderung favorisiert, die Schüler in die Lage versetzen soll, ihre Lernprozesse zu reflektieren und diese den eigenen Bedürfnissen in sich verändernden Bedingungen anzupassen; und das erfordert in der Auseinandersetzung (mit sich und Andersdenkenden) trainierte Lernende.“ (Hoffmann: 2010, 165)

Gruppenarbeit ist demnach eine Sozialform, die der konstruktivistischen Lerntheorie entspricht, da sie mehr Individualität bei der Wissenskonstruktion für die Lernenden zulässt. Dies unterstreicht auch Schramm (2010, 1183), denn sie betont, dass der Einsatz von Gruppenarbeit dadurch begründet wird, *„dass die Lernenden in der sozialen Interaktion jeweils individuelle Wissensstrukturen aufbauen, die aufgrund der Selbsttätigkeit und der damit einhergehenden Motivation und emotionalen Beteiligung einen höheren Grad an Komplexität und Verarbeitungstiefe aufweisen, als dies beim Klassenunterricht der Fall ist.“*

Wie dieses Zitat zeigt, steht autonomes und selbstbestimmtes Lernen in sehr engem Bezug zu den Sozialformen, welche im Unterricht eingesetzt werden. Es wurde bereits erwähnt, dass der Erwerb einer Fremdsprache mit Kommunikation einhergeht und aus diesem Grunde sollten im Fremdsprachenunterricht auch vornehmlich Sozialformen eingesetzt werden, welche den Lernenden ausreichend Möglichkeiten zur Kommunikation bieten.

Die wohl häufigste Sozialform stellt jedoch der Frontalunterricht dar, dessen Einsatz im Unterricht zwar seine Berechtigung hat, jedoch nicht überstrapaziert werden sollte. Schließlich ermöglicht dieser nur eine sehr einseitige Kommunikation, die sich zumeist auf die Lehrkraft beschränkt. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist der frontale Unterricht oftmals anzutreffen, *„weil viele Lehrende überzeugt sind, sie müssten ihren Lernenden erst die fremdsprachlichen Mittel zur Verfügung stellen, bevor sich die Lernenden äußern können. Bis heute wird vielerorts von Lernenden und Lehrenden nicht anerkannt, dass die Lernenden sehr wohl sinnvolle fremdsprachige Äußerungen (und seien sie auch nur rudimentär) ohne die Hilfe des Lehrenden – gleichsam aus sich selbst heraus schöpfen können“* (Schwerdtfeger zitiert nach: Macaro: 1997, 15).

Autonomes Lernen impliziert in diesem Sinne ebenfalls, dass sich Lernende fremdsprachliche Mittel zumindest teilweise eigenständig erarbeiten und weiter ausbauen. Lehrende sind folglich nicht die einzige Quelle sprachlichen Inputs. Sie können mit den Lernenden gemeinsam Strategien entwickeln, um eigenständig an geeignetes Sprachlernmaterial zu gelangen.

Jede Sozialform bringt ihre Vor- und Nachteile mit sich. Jedoch soll erneut festgehalten werden, dass Gruppen- und Partnerarbeit mehr Möglichkeiten zur Förderung der Lernerautonomie bieten. *Schwerdtfeger* (2001) schreibt hierzu:

„Die Aufgaben, die in Gruppenarbeit und Partnerarbeit bewältigt werden sollen, sind andere als diejenigen des konventionellen Frontalunterrichts. Jede Sozialform eröffnet für Lehrende und Lernende bestimmte Möglichkeiten, die jedoch nur in der jeweils spezifischen Lernform realisiert werden können. Inhalt und soziale Lernform müssen eine transparente Einheit bilden. [...] Im Frontalunterricht ist der Lehrende dominant. Damit verbindet sich für ihn das Sicherheitsgefühl, die Kontrolle im Unterricht zu behalten. Im Gruppenunterricht verändern sich die Rollen von Lehrenden und Lernenden.“ (Schwerdtfeger: 2001, 9)

Eine Begleiterscheinung der Gruppenarbeit ist, dass im Gegensatz zum Frontalunterricht, ein gewisser Kontrollverlust der Lehrenden einhergeht. Dies sollte diese jedoch nicht daran hindern von Gruppenarbeit abzusehen. Die Angst vor dem Kontrollverlust liegt womöglich auch in der Vorstellung begründet, dass Fehler sofort korrigiert werden müssen. Dies ist natürlich in Gruppen- und Partnerarbeit nicht möglich. Lehrkräfte können nicht gleichzeitig überall eingreifen, jedoch müssen diese im Konzept der Lernerautonomie nicht jeden einzelnen Lernschritt „überwachen und kontrollieren“, offene und neue Ergebnisse sind geradezu erwünscht. So wird den Lernenden viel Freiraum geboten, in dem sie die Fremdsprache frei und ungezwungen benutzen können. *Lynch* meint dazu, dass lehrerzentriertes Verhalten aufzugeben sei, um den Lernenden das Lernen zu erleichtern und schmackhaft zu machen:

„Lernende lernen einfach nicht, wenn ihnen das Lernen keinen Spaß macht und wenn die Lehrenden keine Anstrengungen machen, sie in den Lernprozess einzubeziehen. Dies ist nur dann möglich, wenn die Lehrenden lehrerzentriertes Verhalten aufgeben, wenn sie sich um die Lernerbelange kümmern und wenn sie den Lernenden erlauben, aktive Beiträge zum Lernen zu geben – und diese eigenen Beiträge der Lernenden anerkennen. Die Lehrenden sollten daher Partner, Helfende und Freund im Lernprozess sein.“ (Kundu zitiert nach: *Lynch*: 1996, 160)

In der Spracherwerbsforschung hat man sich ebenfalls intensiv mit dem Nutzen und den Vorteilen von Gruppenarbeit beschäftigt. Folgende 5 Argumente, die auf Forschungsarbeiten basieren, sprechen für den Einsatz von Gruppenarbeit:

1. Gruppenarbeit erhöht die Möglichkeit für einzelne Lernende, im Unterricht zu sprechen.
2. Gruppenarbeit erhöht die Qualität der fremdsprachlichen Äußerungen der Lernenden.
3. Gruppenarbeit schafft die Möglichkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Lernenden einzugehen.
4. Gruppenarbeit schafft ein positives Klassenklima für das Lernen von Fremdsprachen.
5. Gruppenarbeit motiviert die Lernenden für den fremdsprachlichen Unterricht.

(vgl. Schwerdtfeger: 2001, nach: Long: 1975, 217ff. u. Long/Porter: 1985, 208ff.)

Überdies konnten *Long* und *Porter* aus ihren psycholinguistischen Arbeiten zur Gruppenarbeit weitere Ergebnisse aufzeigen. Lernende haben mehr Gelegenheit zu sprechen, wenn sie untereinander in der Fremdsprache kommunizieren, als wenn sie mit L1-Sprechern sprechen. Dabei unterscheidet sich die grammatische Korrektheit der sprachlichen Äußerungen in der Gruppenarbeit nicht im Vergleich zu jener im Frontalunterricht. In der Gruppenarbeit zeigen die Lernenden auch mehr Bereitschaft zur Korrektur, da ihre Aufmerksamkeit auf eigene und fremde Fehler gerichtet ist. Schließlich findet auch das „*Aushandeln von Bedeutungen*“ zwischen Lernenden in Gruppenarbeit wesentlich häufiger statt, als in der Interaktion mit L1-Sprechern. (vgl. Long/Porter: 1985, 221-222)

All diese positiven Auswirkungen der Partner- und Gruppenarbeit auf den Lernprozess setzen natürlicherweise voraus, dass die Übungen/Aufgaben oder spielerischen Aktivitäten auch für diese Sozialform geeignet sind bzw. konzipiert wurden. Ansonsten müssen diese an die Sozialform adäquat adaptiert werden oder in einer anderen Sozialform ausgeführt werden.

Weiterhin stellt sich jedoch die Frage, ob Partner- und Gruppenarbeit wirklich für alle Lernenden gleichermaßen geeignet ist. Lehrende könnten den Eindruck gewinnen, dass sie bevorzugt mit sogenannten „guten“ Fremdsprach-Lernenden einsetzbar seien. *Schwerdtfeger* versucht so genannte „gute“ Fremdsprach-Lernende zu beschreiben. Sie seien „*angstfrei, kombinieren Vertrautes mit weniger Vertrautem, entwickeln Ratestrategien, haben ein stabiles Selbstbewusstsein, besitzen Experimentierfreudigkeit, haben eine hohe Motivation, suchen Gelegenheiten zum Gebrauch der Zielsprache, sehen Fehler als wesentliche Lernhilfe an, können die zur Verfügung stehende Zeit optimal nutzen.*“ (vgl. Schwerdtfeger: 1977, 22)

Doch gerade weil Lernende unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, stellen die Partner- und Gruppenarbeit optimale Sozialformen dar. Lernende können voneinander lernen,

sich gegenseitig helfen und jeder kann seine Stärken einbringen. Es kann also ein Ausgleich zwischen den Lernenden und ihren Fähigkeiten stattfinden.

Überdies sollte der Fremdsprachenunterricht nicht dazu dienen eine kleine Elite auszubilden, sondern die Fremdsprache für alle Lernenden erreichbar zu machen. Hierzu scheinen offene, motivierende Lernformen geeignet zu sein.

„Anstatt eine Elite von guten Fremdsprachlernenden auszubilden [...] sehen die meisten Fremdsprachenlehrenden es als ihre Aufgabe an, Fremdsprachenlernen allgemein zugänglich zu machen. Sie wollen ihren Lernenden neue Möglichkeiten geben, indem sie ihre Fähigkeiten zu kommunizieren, persönlichen Sinn zu stiften und aufeinander bezogen zu interagieren, erweitern.“ (Schwerdtfeger: 2001, nach: Mabbott: 1995, 492)

Lehrende übernehmen bei derartigen Lernprozessen andere Rollen. Sie sind Helfer(innen), Mentor(innen) und Betreuer(innen), Vermittler(innen) von Lernstrategien, die den Lernenden tatkräftig zur Seite stehen und, je nach den individuellen Bedürfnissen, hilfreiche Tipps und Anregungen anbieten. Es ist zielführend, *„wenn die Lehrperson sich weitestgehend zurückhält, durch unaufdringliche, auf Zuhören orientierte Besuche an den Gruppentischen jedoch deutlich ihre Beratungsbereitschaft signalisiert“* (Schramm: 2010, 1184). In diesem Sinne treten Lehrende bei den Lernaktivitäten in den Hintergrund und lassen Lernende aktiv im Vordergrund zusammen im Sozialverband agieren. Lehrkräfte übernehmen in der Gruppenarbeit andere Funktionen als beispielsweise im Frontalunterricht, wie auch durch Hermann beschrieben:

„Er [der Lehrer] wird jetzt in ganz anderen Funktionen als im herkömmlichen fragend-entwickelnden Frontalunterricht benötigt, vor allem für die Entwicklung von Arbeits- und Lernmaterialien, die Interesse und Neugier wecken, und für die Organisation und Beratung der Arbeitsgruppen.“ (Herrmann: 2006, 91-92)

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Gruppenarbeit scheint jener zu sein, dass ein möglichst authentisches Klima geschaffen werden kann, vor allem im Vergleich zum Frontal- oder Klassenunterricht. Durch den Frontalunterricht entsteht meist eine ungleiche Kommunikationssituation, bei der Lehrpersonen entscheiden, wer wann spricht. So werden Lernende spontan zu Antworten aufgefordert, wobei die Fragen durch Lehrende vorgegeben werden. Sie steuern somit sehr stark die kommunikativen Handlungen im Unterricht. In der

Gruppenarbeit, wo sich Lernende auf „Augenhöhe“ begegnen, kann eine ungesteuerte Kommunikation entstehen, bei der Lernende authentisch, aus sich selbst sprechen können und eigenständig über kommunikative Inhalte bestimmen:

„Die beobachtbaren standardisierten Lehrer-Lerner-Interaktions-muster wie die für lehrergesteuerten Unterricht typische initiation-response-feedback-Sequenz weisen auf das ‚Lehrerparadox‘ eines jeden kommunikativ orientierten Unterrichts hin, der unter institutionellen Bedingungen ‚natürliche‘ Interaktion ermöglichen soll. Diese Beobachtung hat entscheidend zur Erforschung von Lerner-Lerner-Interaktionen beigetragen, in denen die Kontrolle über den Diskurs den Lernenden selbst obliegt.“ (Hallet/Königs: 2010, 192)

5.2) Fehlerkorrektur

„Ein über weite Strecken offener Spielausgang motiviert zum Weiterspielen, und die Quasi-Realität des Spiels erlaubt es, im geschützten Raum des Spiels sprachlich mutig zu sein, da die Sanktionen des üblichen Unterrichts entfallen.“ (Klippel: 2010, 188)

Die Einstellungen betreffend Fehler und Fehlerkorrekturen sind wahrscheinlich so unterschiedlich, wie die Lehrenden selbst. Jede Lehrkraft scheint so ihre eigene Meinung dazu zu haben und auch dementsprechend auf fehlerhafte sprachliche Äußerungen zu reagieren und zu korrigieren. Dabei wird eine sofortige Korrektur durch Lehrende oftmals als Normalzustand betrachtet, auch vonseiten der Lernenden. Dahinter steht häufig die Angst, dass sich Fehler verfestigen und auch von anderen Lernenden übernommen werden. Gerade Lernende, welche einen frontal ausgerichteten Unterricht gewöhnt sind, scheinen sofortige mündliche Korrekturen durch die Lehrkraft geradezu einzufordern.

Bei Fehlern handelt es sich um (unbewusste) sprachliche Abweichungen der Norm, die auch L1-Sprecher machen. Sie sprechen nicht immer grammatisch korrekt, sondern verstoßen im Sprachfluss oftmals gegen sprachliche Normen. Sprachliche Normen sind jedoch nicht statisch, sondern können sich im Laufe der Zeit ändern. Die deutsche Rechtschreibreform ist hierfür ein sehr anschauliches Beispiel. So kann es sein, dass von einem Tag auf den anderen eine vollkommen neue sprachliche Norm gilt.

Laut Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind Fehler *„i.d.R. Abweichungen von geltenden Normen und/oder Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und*

Angemessenheit [...] Eine genaue Definition hängt vom jeweiligen Erkenntnisinteresse (z.B. Fehleranalyse, Fehlerdidaktik) oder von ihrem Stellenwert in der Bewertung von Lernerleistungen ab.“ (Kleppin, in: Barkowski/Krumm: 2010, 79)

Fehler sind jedoch natürliche Erscheinungen, die zum Spracherwerb dazugehören und nichts Verwerfliches darstellen. Sie sind ein fester Bestandteil des Lernprozesses und sind auch ein Indikator, der anzeigt, in welchem Stadium des Lernprozesses sich Lernende gerade befinden. Sie können deshalb auch bei der Sprachstandsdiagnose nützlich sein. Sie wurden im Fremdsprachenunterricht bis in die 60er Jahre als „Sünde“ gesehen, die es auszumerzen galt. Erst im Laufe der 60er Jahre setzte sich die Ansicht durch, dass es sich bei Fehlern um natürliche Schritte im Lernprozess handle. Diese bedeutenden Erkenntnisse gehen vor allem auf Forschungsergebnisse von *Corder* (1967) und *Selinker* (1972) zurück. (vgl. Kleppin: 2010, 1060)

Für die Ursache von Fehlern können verschiedenste Gründe vorliegen. Häufige Gründe sind jedoch Interferenz und Übergeneralisierung (vgl. Rösler: 2012, S. 153). Unter Interferenz versteht man die Übertragung sprachlicher Strukturen von bereits bekannten Sprachen auf die neu zu erlernende Sprache. Die Sprachkenntnisse mehrerer Sprachen beeinflussen sich gegenseitig, und bei der Übertragung von Wissen über eine Sprache auf die andere können Fehler auftreten. Dies muss jedoch nicht unbedingt der Fall sein, denn oftmals ist eine Übertragung sprachlicher Strukturen von einander verwandten Sprachen zulässig.

Fehler zu machen, kann auch bedeuten, bereits einiges über die Sprache zu wissen. Dazu gehören beispielsweise Fehler durch Übergeneralisierung. Hierbei wird eine bereits gelernte Regel auf ein sprachliches Element angewandt, für das diese Regel jedoch nicht gültig ist. Wenn ein(e) Lernende(r) das Partizip II von „fangen“ bildet, indem er/sie das Präfix "ge-" und die Endung „-t“ anhängt, so zeigt sich durchaus, dass eine Regel (Bildung der regelmäßigen Verben) gut verstanden wurde und korrekt angewandt werden kann.

Eine weitere Unterscheidung kann zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern gemacht werden (vgl. Rösler 2012, 154). Bei ersteren handelt es sich um Fehler, die gemacht werden, weil bestimmte sprachliche Phänomene noch nicht erlernt wurden. Solche Fehler können Lernenden nicht als Fehler angerechnet werden, da sie noch nicht über die nötige Kompetenz verfügen. Performanzfehler hingegen beschreiben Fehler, die eigentlich vermeidbar wären, da das nötige Wissen bereits erlernt wurde. Daher können Performanzfehler oftmals durch die Lernenden selbst korrigiert werden - z.B. durch Korrekturspiele in der Gruppe (vgl. Kap. 5).

Natürlich gibt es noch zahlreiche andere Arten, Fehler zu klassifizieren. Folgenden „kreativen“ Versuch zur Kategorisierung von Fehlern hat Knapp-Potthoff vorgenommen:

1. *„Fehler, die man mit Überzeugung gemacht hat,*
2. *Fehler, die man zum Glück nicht gemacht hat,*
3. *Fehler, die die anderen nicht sehen,*
4. *Fehler, die man gemacht hätte,*
5. *Fehler, die man selbst korrigieren kann,*
6. *Fehler, die man in Kauf nimmt,*
7. *Fehler, die man absichtlich macht,*
8. *Fehler, die kaum vermeidbar sind,*
9. *Fehler, die nicht nötig wären,*
10. *Fehler, die man jetzt nicht mehr machen sollte.“*

(Knapp-Potthoff: 1987, 215 f.)

Wie die Aufzählung zeigt, geschehen Fehler nicht immer unbewusst, sondern können auch durchaus bewusst eingesetzt oder in Kauf genommen werden. Dahinter kann sich beispielsweise durchaus die Anwendung einer Lernstrategie verbergen. Beispielsweise kann ein Wort aus der Erstsprache heraus frei übersetzt werden, welches zwar auf Deutsch nicht korrekt, jedoch gut verständlich ist.

Laut Kleppin (1998) sind Fehler auch wichtig, um Hypothesen zu bilden und zu überprüfen. Wenn Lernende davon nicht Gebrauch machen, könne dies leicht zu Fossilisierung führen. Lernende brauchen somit auch ein Experimentierfeld, wo nach Herzenslust Sprache getestet und ausprobiert werden darf. Hierzu eignen sich besonders Lernspiele in Partner- und Gruppenarbeit, da sie Lernenden einen geschützten Rahmen bieten.

Je nach Normvorstellungen werden Fehler als Verstöße wahrgenommen oder auch nicht. Im Fremdsprachenunterricht herrscht eine Konstellation vor, bei der in erster Linie Lehrende entscheiden, wenn und ob die Norm überschritten wurde. Trotz gültiger Normvorschriften gibt es dennoch Zweifelsfälle, bei denen Lehrkräfte unterschiedlich entscheiden würden. Dabei dürfen Lehrende Lernende beim Sprechen sogar unterbrechen. Dies zeigt die

ausgewöhnliche Situation, die im Unterricht vorherrscht, denn „*im normalen Miteinander von Menschen würde ein derartiges Verhalten eher sanktioniert werden*“ (Rösler: 2012, 154).

Lehrende sind schlussendlich jene Autoritäten, die darüber entscheiden, ob es sich um einen Fehler handelt oder nicht. Die klassische Vorstellung von Fehlerkorrektur ist jene, dass Lernende einen Fehler machen und Lehrende daraufhin korrigieren. Dass dies jedoch nicht unbedingt immer der Fall sein muss, sondern es zahlreiche andere Variationen der Fehlerkorrektur gibt, zeigt Kleppin sehr anschaulich auf:

1. *„Der Lernende, der den Fehler gemacht hat, korrigiert sich selbst, nachdem der den Fehler selbst entdeckt hat.*
2. *Der Lernende, der den Fehler gemacht hat, korrigiert sich selbst, nachdem ihn die Mitlernenden darauf hingewiesen haben.*
3. *Der Lernende, der den Fehler gemacht hat, korrigiert sich selbst, nachdem der Lehrer ihn darauf aufmerksam gemacht hat.*
4. *Ein Mitlernender korrigiert, nachdem er einen Fehler entdeckt hat.*
5. *Ein Mitlernender korrigiert, nachdem der Lehrer auf den entsprechenden Fehler aufmerksam gemacht hat.*
6. *Ein Mitlernender korrigiert, nachdem der Lernende selbst angezeigt hat (durch Fragen oder auch nonverbale Signale wie unsichere Blicke), dass er einen Fehler in seiner Äußerung vermutet.*
7. *Der Lehrer korrigiert selbst direkt den Fehler.*
8. *Der Lehrer korrigiert, nachdem der Lernende, der den Fehler gemacht hat, ihm angezeigt hat, dass er in seiner Äußerung einen Fehler vermutet.*
9. *Der Lehrer korrigiert, nachdem ein Mitlernender signalisiert hat, dass er in der Äußerung einen Fehler vermutet hat.“*

(Kleppin: 1998, 86)

Diese Auflistung zeigt die unterschiedlichsten Variationen, die alle im Unterricht möglich sind. Korrekturen sind jedoch auch noch auf zusätzliche Arten und Weisen möglich, die hier nicht aufgezählt wurden. In Form von Korrekturübungen und –spielen können sich die Lernenden unter anderem gegenseitig im Rahmen von Kleingruppen korrigieren (vgl. Kap. 5).

Rösler betont überdies in welchem Kontext Korrekturen durch Lehrende überhaupt sinnvoll sind. So meint er, „*dass in einer formfokussierten Aktivität wie dem Nachsprechen eines Lautes oder einer Satzmelodie oder dem Üben einer grammatischen Form das Korrigieren*

fast immer sinnvoll sein wird, in einer rein mitteilungsbezogenen Phase, z.B. in einer Diskussion, bei der ein Lernender emotional engagiert etwas über sich selbst sagt, dagegen meistens eher nicht.“ (Rösler: 2012, 155)

Spielerische Aktivitäten, als mitteilungsbezogene Übungsformen, sollten in diesem Sinne auch sanktionsfrei bleiben. Lernende sollen die Möglichkeit haben, innerhalb des Spiels, ohne Bewertung durch Lehrpersonen, agieren und in der Gruppe durch Interaktion miteinander und voneinander lernen zu können (vgl. Kapitel 3.3).

5) Analyse von Lernspielen für den DaF-Unterricht

Sprachlernspiele lassen sich ohne Mühe in den DaF-Unterricht integrieren. Zahlreiche Aufgaben und Übungen aus dem Lehrwerk lassen sich mit etwas Kreativität in spielerische Aktivitäten umgestalten. Zusätzlich gibt es auch Spielesammlungen, welche bereits fertig konzipierte Spielideen enthalten und somit Lehrenden die Vorbereitung und die Erstellung von Spielmaterialien erleichtern.

Anhand der Analyse einiger exemplarischer Spiele soll im Folgenden erläutert werden, inwiefern die Autonomie der Lernenden gefördert werden kann. Hierzu habe ich vier Lernspiele aus Spielesammlungen ausgewählt, die bereits speziell für den DaF-Unterricht konzipiert bzw. adaptiert wurden. Die Spiele sollen anhand ihres Potentials, eigenständiges und autonomes Lernen zu fördern, analysiert werden.

Bei der Auswahl der Spiele wurde überdies versucht, möglichst verschiedenartige Beispiele auszuwählen. Die Lernspiele, welche im Folgenden analysiert werden, verfolgen sehr unterschiedliche Lernziele. Dadurch soll aufgezeigt werden, dass sich Spiele im DaF-Unterricht für die verschiedensten Ziele und Zwecke einsetzen lassen, wie bereits in Kapitel 3.5 dargelegt wurde.

Die Spiele wurden ausgewählt, um die in dieser Arbeit präsentierten Theorien und Überlegungen in ihrer konkreten Umsetzung zu reflektieren. In diesem Sinne stellt diese Auswahl keine unbedingte Empfehlung für den Unterricht dar, denn, wie bereits mehrfach erwähnt, müssen bei der Auswahl von Lernspielen zahlreiche Auswahlkriterien für die konkrete Zielgruppe berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.5). Nur so kann das Potential von spielerischen Aktivitäten voll und ganz ausgeschöpft werden und den Lernenden adäquate Lernbedingungen bieten.

Beispiel 1: „Meisenknödel kaufen“

(Daum/Hantschel: 2012, 127)

Niveau:

Ab A2

Material:

Bildkarten, Redemittellisten

Dauer:

Ca. 10-20 Minuten

Ziele:

Das Spielziel ist es, während eines simulierten Kaufgesprächs, möglichst viele Dinge zu erwerben, dessen deutsche Bezeichnung man nicht kennt. Das Lernziel des Spiels besteht darin, fehlenden Wortschatz zu kompensieren. Lernende sollen erlernen mit sprachlichen Mitteln Gegenstände zu umschreiben, dessen Bezeichnung sie nicht kennen.

Ablauf:

Die Lernenden simulieren ein Kaufgespräch, bei dem ein Gegenstand erworben werden soll, dessen deutsche Bezeichnung ihnen nicht bekannt ist. Die Lernendengruppe wird in zwei Hälften geteilt. Die Lernenden der einen Hälfte erhalten jeweils eine Bildkarte (s. Abb. 3). Die andere Hälfte der Lernenden, die keine Karte erhalten hat, stellen Ladenbesitzer(innen) dar. Die Personen mit den Bildkarten treffen auf je eine(n) Ladenbesitzer(in) und versuchen den Gegenstand auf dem Bildkärtchen, dessen genaue Bezeichnung sie nicht kennen, zu erwerben. Danach tauschen die Lernenden ihre Rollen. Je nach Schwierigkeitsgrad des Spiels und des Sprachniveaus der Lernendengruppe erhalten diese eine Redemittelliste (s. Abb. 4), welche ihnen beim Formulieren zu Hilfe steht.

Kommentar:

Dieses Spiel lässt sich je nach Typologisierung der Kategorie der Rollen- und Planspiele bzw. der kommunikativen Spiele zuordnen (vgl. Kap. 3.4). Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, stellen Lernspiele ein geeignetes Mittel dar, um Strategien zu erlernen. Das Spiel

„Meisenknödel kaufen“ ist hierfür ein gutes Beispiel. Es handelt sich um die Vermittlung einer Sprachgebrauchsstrategie (siehe Anhang S. 103), genauer gesagt einer Kompensationsstrategie. Das Einüben von Kompensationsstrategien ist wesentlich für Lernende, da sie sowohl in ihrem Lernprozess, als auch im Alltag im Zielsprachenland immer wieder herausgefordert werden, Inhalte zu formulieren, obwohl ihnen noch nötiger Wortschatz dazu fehlt.

Bei diesem Spiel sollten die notwendigen Redemittel, um nach unbekannten Wörtern zu fragen, im Vorhinein schon bearbeitet worden sein und somit den Lernenden bekannt sein. Nur so ist ein rascher Spielablauf garantiert, was für den Erfolg des Spieles wesentlich ist. Die Lernenden sollten die Redemittelliste nötigenfalls zu Hilfe nehmen dürfen.

Zusätzlich könnte man die Lernenden auch bewusst darauf hinweisen, dass sie durchaus auch nonverbale Kommunikation, wie Gestik und Mimik, mit einsetzen können, um zu ihrem Ziel zu gelangen. Im besten Falle wird bei diesem Spiel also die Kombination von verbalen und nonverbalen Strategien ausprobiert und eingeübt.

Die Aufgabenstellung ist offen, es gibt kein richtig oder falsch. Das Lernziel besteht darin, dass die Lernenden individuelle Lösungen finden, um die Aufgabe zu bewältigen. Lediglich das Ziel steht fest. Wie sie jedoch dorthin gelangen, steht offen und erfordert Kreativität. Die Lernenden werden zu eigenständigem Sprachhandeln aufgefordert, indem sie bereits vorhandenes Wissen nutzen, um neue sprachliche Konstruktionen zu bilden. Sie lernen durch die Anwendung dieser Kompensationsstrategie, dass sie eigenständig (also autonom) sprachlich handeln können und in gewissen Situationen auch ohne die Hilfe von Lehrenden oder Wörterbüchern auskommen können. Es findet also eine eigenständige Problemlösung statt, welche die Lernenden in ihrer Autonomie bestärkt.

In der Spielanleitung wird auch darauf hingewiesen, dass die Vokabeln auf keinen Fall durch den Lehrenden verraten werden sollen. Die Zurückhaltung der Lehrenden ist ein wesentlicher Faktor für das Gelingen des Spiels, da den Lernenden ansonsten das Erfolgserlebnis entgeht, selbstständig zum Ziel gekommen zu sein. Es wurden aus diesem Grund auch ganz bewusst Vokabeln eingesetzt, die selten vorkommen und die Lernenden somit nicht umhinkommen, Strategien wie „Vorwissen nutzen“ und „mit allen Mitteln Wuchern“ (Bimmel/Rampillon: 2000, 65-66) einzusetzen.

Dieses Spiel fordert durch sein Format alle Lernenden auf, sich aktiv zu beteiligen. Einzelne Lernende können sich nicht in der Gruppe zurückziehen und andere agieren lassen, da alle abwechselnd die Rolle des(r) Fragenden bzw. des(r) Ladenbesitzers(in) übernehmen.

Bildkarten



Abb. 3 (Daum/Hantschel: 2012, 128)

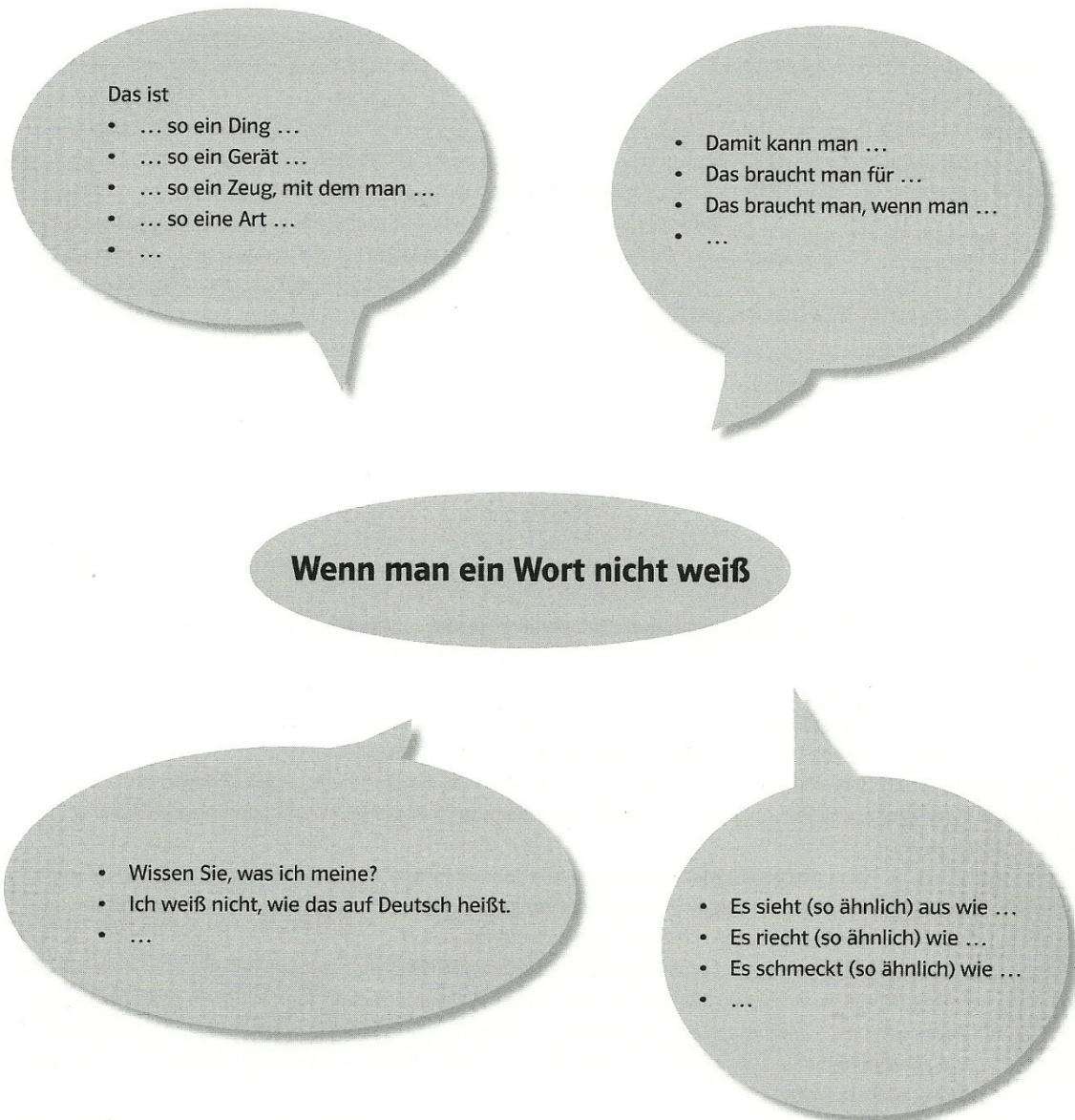


Abb. 4 (Daum & Hantschel: 2012, 129)

Beispiel 2: „Schlangen und Leitern“

(Rinvolucris/Davis: 1999, 16)

Niveau:

Ab A2

Material:

Spielbrett, Würfel

Dauer:

Ca. 30 Minuten

Ziel:

Das Spielziel des Brettspiels besteht darin, als erster das ZIEL zu erreichen. Das Lernziel des Spiels ist das Erkennen von korrekten und fehlerhaften sprachlichen Strukturen. Überdies können noch weitere Lernziele definiert werden: das Begründen von Entscheidungen sowie das Argumentieren und Diskutieren in Kleingruppen kann durch dieses Spiel ebenfalls eingeübt werden.

Ablauf:

Bei diesem Brettspiel wird in Vierergruppen gespielt. Es wird ein(e) Startspieler(in) ermittelt und reihum gespielt. Die Lernenden werfen den Würfel und rücken mit ihrer Spielfigur die entsprechende Anzahl an Feldern auf dem Spielbrett (s. Abb. 5) vor. Gelangen sie auf diese Weise auf ein Feld mit einem Satz, so muss entschieden werden, ob dieser richtig oder falsch ist. Die anderen drei Mitspielenden, die nicht am Zug sind, bilden die Jury und entscheiden, ob die Antwort der(s) Spielenden korrekt ist. Stimmt die Jury zu, so darf die Spielfigur um drei Felder vorgerückt werden, andernfalls muss sie um drei Felder zurückgesetzt werden. Überdies helfen die Leitern zum Ziel, an ihnen darf vorgerückt werden. Schlangen hingegen zwingen zum Zurückfahren der Spielfigur.

Kommentar:

Dieses Spiel ist ein klassisches Brettspiel und es lässt sich der Kategorie der Frage- und Ratespiele zuordnen (vgl. Kap. 3.4). Die Lernenden haben bei diesem Spiel die Möglichkeit,

in einer geschützten Kleingruppen-Atmosphäre zu arbeiten und eigenständig zu handeln, da sich Lehrende auch hier während des Spielablaufs komplett zurückhalten. Die Jury, welche über die Korrektheit eines Satzes entscheidet, befindet sich ebenfalls innerhalb der Gruppe. Folglich gewinnen nicht unbedingt diejenigen Teilnehmenden, welche die meisten korrekten Sätze erkannt haben, sondern womöglich andere, die ihre Entscheidungen besser begründen und somit die Jury beeinflussen konnten.

Der Zufallscharakter des Spiels sorgt zusätzlich für Spannung. Dieser verhindert auch, dass zwangsweise immer die „stärkeren“ Lernenden gewinnen und kann daher einen gewissen Ausgleich schaffen.

Dieses Lernspiel hat auch einen klaren Wettbewerbscharakter. Dieser kann Lernende neben dem Spielformat zusätzlich motivieren. Der Wettbewerbstrieb (vgl. Kap. 3.2) kann die Spielenden dazu animieren das Spielziel als Erste(r) zu erreichen.

Der Einsatz dieses Spieles erfordert einen offenen und entspannten Umgang mit Fehlern sowohl vonseiten der Lehrpersonen, als auch vonseiten der Lernenden. Es setzt somit voraus, dass beide Seiten Fehler als wichtige Schritte im Lernprozess begreifen und verstehen. Ständig eingreifende Lehrende oder Lernende, die sofort die korrekte Antwort wissen möchten, würden den Spielverlauf stören und den Sinn dieses Spieles enorm minimieren.

Der Spielablauf ist mit Sicherheit von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Da die Zustimmung der Jury notwendig ist, wird es wahrscheinlich die eine und andere Diskussion geben. Dabei werden mit Sicherheit in jeder Gruppe unterschiedliche Sätze für Gesprächsstoff sorgen. Hierin zeigt sich das Potential des Spiels zum autonomen Lernen. Die Lernenden beschäftigen sich genau mit den Themen bzw. Unklarheiten, die ihnen in diesem Moment wichtig sind. Auf diese Weise entsteht eine gruppendynamische Lernsituation, die auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Gruppenmitglieder eingeht. Falls nicht alle Unklarheiten innerhalb der Gruppe gelöst werden, so können diese später im Plenum bearbeitet werden. Dieses Lernspiel kann außerdem dazu beitragen, Lernenden ihre eigenen Unsicherheiten überhaupt bewusst zu machen.

Diese Art des Lernspiels bedingt jedoch auch eine intensive Nachbearbeitungsphase. Diese dient nicht dazu, sämtliche Fehler, die während des Spiels gemacht wurden umgehend auszubessern. Vielmehr handelt es sich um eine Reflexionsphase. Umstrittene Sätze sollen besprochen werden und, wenn möglich, von anderen Mitlernenden kommentiert werden. Es

soll somit auch die eigene, womöglich fehlerhafte, Wissenskonstruktion bewusst reflektiert, aufgearbeitet und nötigenfalls revidiert werden können. Dieses Spiel erfordert somit eine hohe Eigenverantwortung und Eigenständigkeit, welche die eigene Reflexionsfähigkeit miteinschließt. Aus meiner Sicht ist dieses Spiel auch aus diesem Grund nur in Gruppen einzusetzen, die bereits an einen offenen Umgang mit Fehlern gewöhnt sind.

Während des Spiels agieren die Lernenden meines Erachtens auch in diesem Sinne eigenständig/autonom, indem sie oftmals spontane Entscheidungen treffen müssen, ohne die korrekte Antwort zu wissen. Im Unterricht neigen Lernende oft dazu, sofort eine Antwort von Lehrenden zu erfragen, jedoch sind Lernende im Alltag auch darauf angewiesen, unabhängig von sprachlicher Korrektheit, sich intuitiv zu entscheiden und zu agieren bzw. spontane mündliche und schriftliche Sprachhandlungen zu setzen.

Das Spiel kann sehr leicht an die Zielgruppe angepasst und auch vielseitig variiert werden. Es könnten beispielsweise nicht nur grammatikalische Inhalte, sondern auch landeskundliche Informationen behandelt werden. Dabei versteht sich natürlich, dass die diversen Spielformate dieses Spiels abwechselnd eingesetzt werden sollen, damit dessen Einsatz im Unterricht nicht seinen Reiz verliert.



Nr. 4:

Schlangen und Leitern – Spielbrett (eine Kopie pro Vierergruppe)

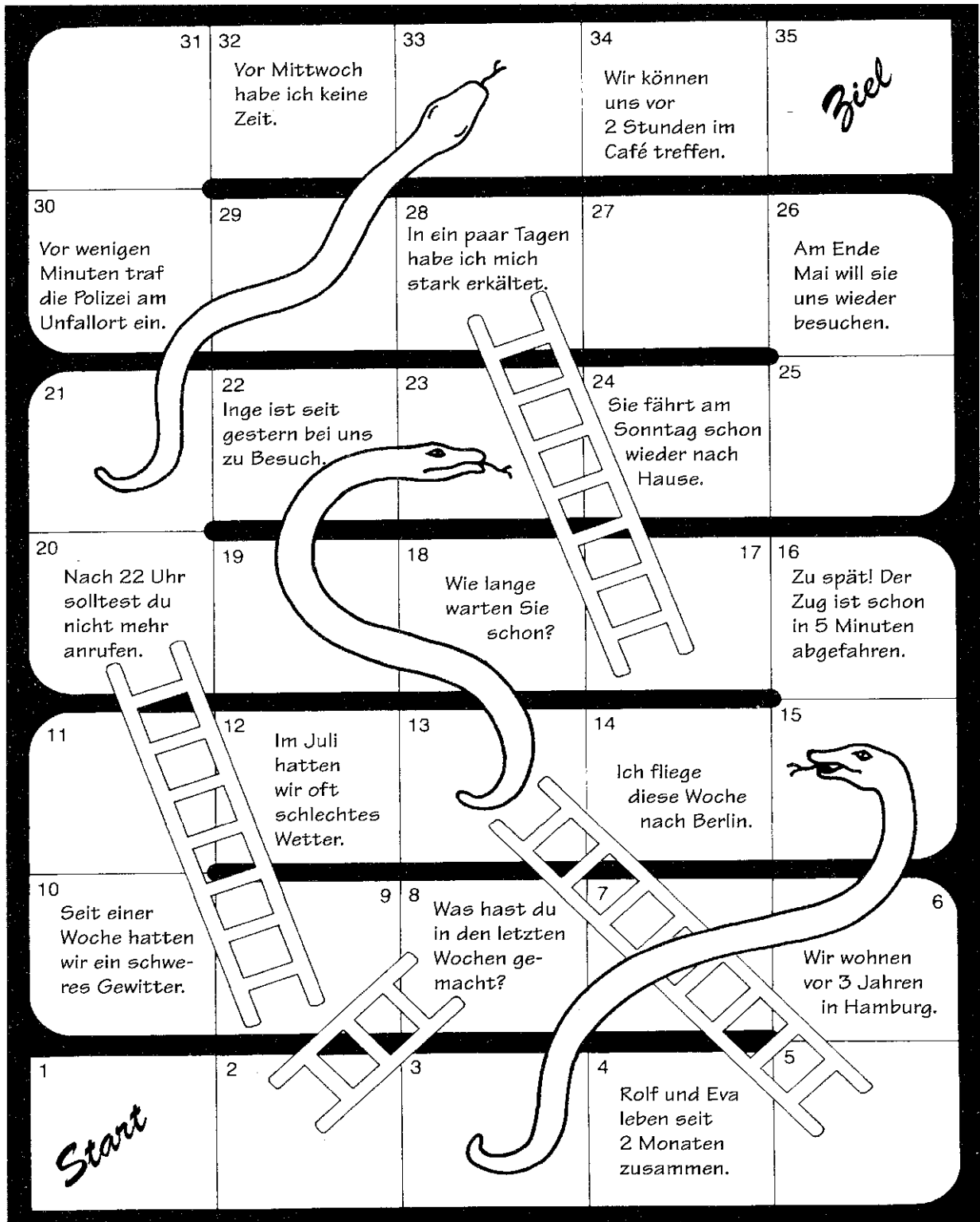


Abb. 5 (Rinvolucris/Davis: 1999, 18)

Beispiel 3: „Kordelrätsel“

(Daum/Hantschel: 2012, 64)

Niveau:

Ab B1

Material:

Pro TN ein Stück Schnur

Dauer:

Ca. 5 Minuten

Ziel:

Das Spielziel besteht darin, ein Rätsel in Partnerarbeit zu lösen. Das Ziel des Spiels ist nicht die Vermittlung einer bestimmten Fertigkeit, sondern dient eher als „Aufwärmspiel“. Die Lernenden sollen zum Sprechen animiert werden.

Ablauf:

Jedes Paar erhält zwei Schnüre, die miteinander verschlungen sind. Am Ende jeder Schnur befinden sich Schlaufen, welche über die Hände gelegt werden. Die Spielpartner(innen) versuchen nun voneinander loszukommen, ohne die Schnüre zu beschädigen oder sie von der Hand zu streifen (s. Abb. 6). Während des Spiels darf ausschließlich Deutsch gesprochen werden. Wird das Rätsel nicht gelöst, so wird das Spiel nach ca. 5 Minuten abgebrochen, ansonsten wenn die Teilnehmenden erkennbar keine Lust mehr haben.

Kommentar:

Bei diesem Spiel handelt es sich einerseits um ein Bewegungsspiel, andererseits auch um ein kommunikatives Spiel. Das Spielziel ist nur in der Kombination von Bewegung und Kommunikation erreichbar. Überdies ist es ein optimales „Aufwärmspiel“, wie sie in Kapitel 3.5 beschrieben werden und eignet sich dazu, die Lernendengruppe zum Sprechen zu animieren. Es ist sehr kurz (ca. 5 Minuten) und alle Lernenden sind aktiv daran beteiligt. Das Spiel verbindet im Besonderen das Sprechen und Handeln, dadurch wird handlungsbegleitete Sprechen simuliert. Insbesondere dürften sich speziell haptische Lernertypen (vgl. Kap. 2.3) von diesem Spiel angesprochen fühlen.

Ein erwähnenswertes Element des Spiels ist die kooperative Komponente. Das Rätsel kann ausschließlich zu zweit, also kooperativ, gelöst werden. Die Lernenden können bei diesem Spiel üben, ein Ziel gemeinsam zu erreichen. Dabei müssen sie ihre Handlungen und Sprache aufeinander abstimmen, um erfolgreich zu sein. Durch die wiederholte Ausübung von kooperativen Spielen kann der Zusammenhalt der Lernendengruppe gestärkt werden.

Die Regel, dass bei diesem Spiel nur Deutsch gesprochen werden darf, ist wesentlich für den Spielverlauf. Die Kommunikation ist zur Erreichung des Spielziels nur Mittel zum Zweck. Dies bedeutet, dass sich die Lernenden in erster Linie auf die Hände und Schnüre konzentrieren, Optik und Haptik werden in den Vordergrund gerückt, die Kommunikation kann spontan und im Hintergrund verlaufen. Hierbei sollten sich Lehrende auf jeden Fall zurückhalten und keine sprachliche Korrektheit einfordern. Dadurch erhält dieses Spiel, wie auch die zuvor präsentierten Spiele, eine starke Komponente des autonomen Lernens.

Das Besondere dieses Spiels liegt meines Erachtens auch darin, dass es für Abwechslung sorgen kann. Indem die Lernenden dazu aufgefordert werden eine für den Fremdsprachenunterricht unübliche Tätigkeit auszuführen. Dies kann einen Zustand der Unterhaltung und/oder Entspannung hervorrufen, was dem Lernprozess dienlich sein kann (vgl. Kap. 1.4). Dieses Spiel ist auch ein gutes Beispiel dafür, wie durch abwechslungsreiche Aktivitäten die positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen gestärkt werden kann (vgl. Kap. 4.1).

Kordelrätzel

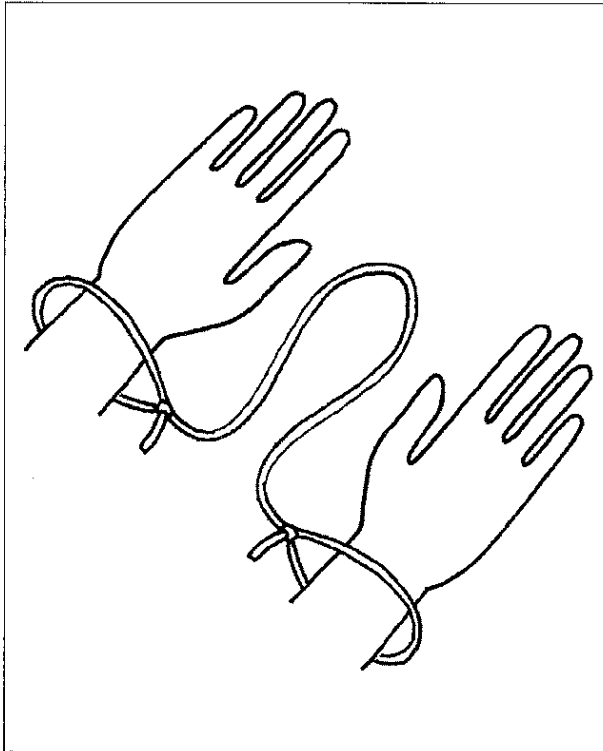


Abbildung 1

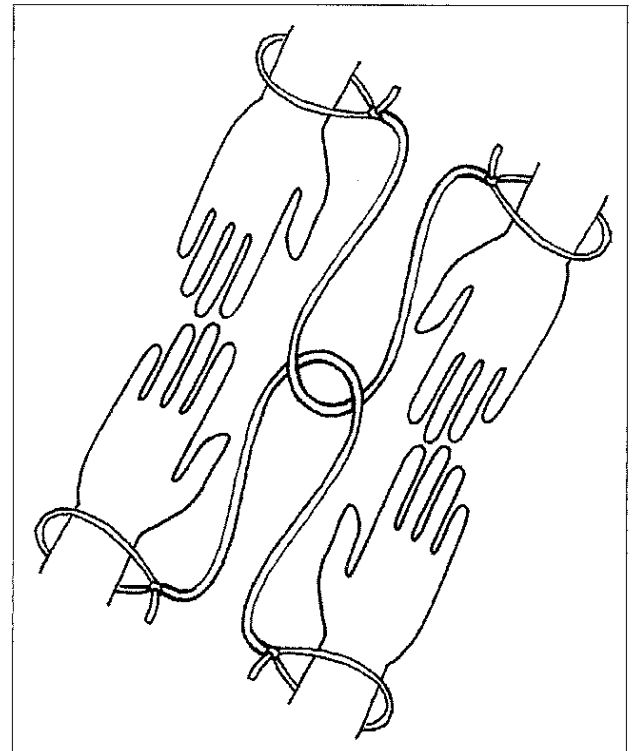


Abbildung 2

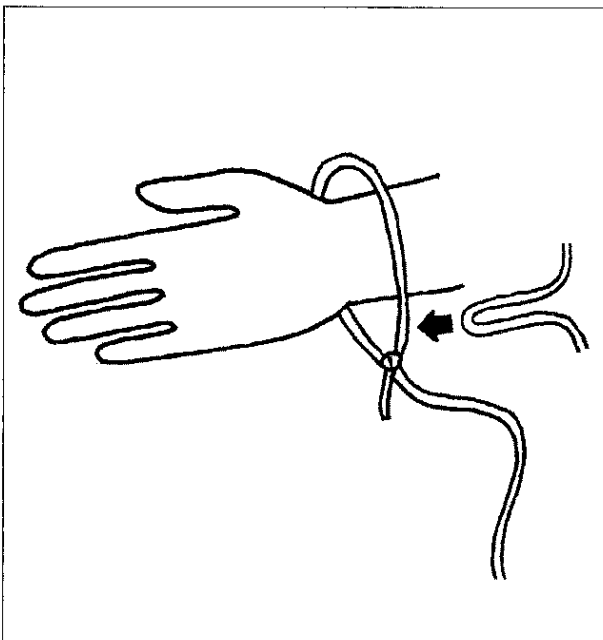


Abbildung 3

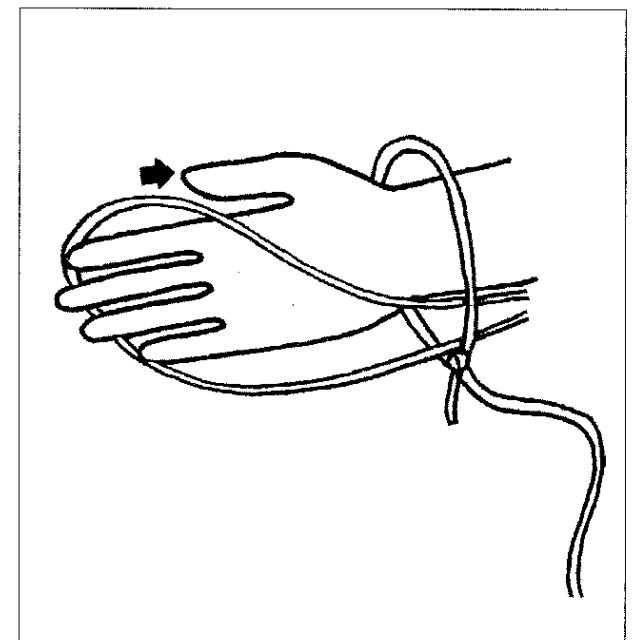


Abbildung 4

Abb. 6 (Daum/Hantschel: 2012, 65)

Beispiel 4: „Korrektur von Hausaufgaben“

(Rinvolucris/Davis: 1999, 65)

Niveau:

Ab A2

Material:

Arbeitsblätter mit korrekten und fehlerhaften Sätzen aus Hausübungen der TN

Dauer:

Ca. 30-40 Minuten

Ziel:

Das Spielziel besteht darin, möglichst viele Fehler zu suchen und zu finden. Das Lernziel könnte so definiert werden, dass Lernende gemeinsam lernen sollen, Texte zu überarbeiten und auf Fehler zu achten. Sie sollen üben, möglichst viele Selbstkorrekturen eigenständig und ohne Hilfe von Lehrenden vorzunehmen.

Ablauf:

Die Lernenden werden in größere Gruppen (5-8 Personen) eingeteilt. Danach erhalten sie Arbeitsblätter, auf denen sich einerseits korrekte, andererseits fehlerhafte Sätze ihrer eigenen Hausübungen befinden. Die Arbeitsblätter unterscheiden sich jedoch. So erhält beispielsweise Team A fehlerhafte Sätze, die auf dem Arbeitsblatt von Team B bereits korrigiert aufgelistet sind, und umgekehrt (s. Abb. 7). Die Teams können sich nun untereinander besprechen und entscheiden welche Sätze auf ihrem Arbeitsblatt korrekt und welche fehlerhaft sind. Die Fehler sollen konkret genannt werden können. Nachdem die Mehrheit der Gruppen alle Sätze besprochen hat (bzw. nach Ablauf einer zuvor vereinbarten Zeit), erfolgt die Auflösung im Plenum. Die Gruppe, welche die meisten Fehler gefunden hat, gewinnt.

Kommentar:

Diese spielerische Aktivität lässt sich den Sprachelementspielen bzw. der Unterkategorie der Ratespiele zuordnen (vgl. Kap. 3.4). Dieses Spiel ist ein gutes Beispiel dafür, wie Fehler der Lernendengruppe durch diese eigenständig und autonom korrigiert werden können. Bereits in

Kapitel 4.2 wurde darauf hingewiesen, dass die Fehlerkorrektur auf vielfältige Weise und durchaus vonseiten der Lernenden erfolgen kann. Es gilt jedoch zu beachten, dass für dieses Spiel ausschließlich Sätze mit Performanzfehlern ausgewählt werden. Bei dieser Art von Fehlern handelt es sich um solche, die eigentlich vermeidbar wären, da das nötige Wissen bereits erlernt wurde (vgl. Kap. 4.2). Diese können im Gegensatz zu Kompetenzfehlern, für die noch nicht das nötige Wissen erlernt wurde, durch die Lernenden selbst korrigiert werden.

Bei diesem Spiel, wie bereits bei den zuvor genannten, ist ein wesentlicher Faktor, dass sich die Lehrenden zurückhalten. Falls die Lehrkraft um Hilfe gefragt wird, so sollte diese verweigert werden, da ansonsten der Sinn des Spiels verloren ginge und es überdies an Reiz verlöre. Erst in der Auflösungsphase sollten die Lehrenden nötigenfalls nachhelfen und erklären.

Es sollte eine rege Diskussion und Lösungsfindung innerhalb der Gruppen stattfinden. Diese beschäftigen sich intensiv mit ihren eigenen produzierten Texten/Sätzen und analysieren gemeinsam Fehler. Dabei können die Lernenden innerhalb der Gruppe voneinander lernen. Jede(r) kann seine Stärken einbringen, indem er/sie je nach Wissen und Kenntnissen zur Lösungsfindung beiträgt. Durch die Zusammenarbeit in Gruppen enthält das Spiel eine starke kooperative Komponente, da sich die Gruppe auf eine Antwort einigen muss. Weiters enthält das Spiel auch Wettbewerbscharakter, da mehrere Gruppen gebildet werden, die gegeneinander antreten und versuchen, die höchste Punktezahl zu erreichen. Der Wettbewerbscharakter des Spiels als auch die soziale Interaktion in der Gruppe, kann die Motivation erhöhen.

Überdies bietet dieses Spiel die Möglichkeit, dass innerhalb der Gruppen eine möglichst freie und ungesteuerte Kommunikation stattfindet. Die Lernenden können als „sie selbst“ sprechen. Im Gegensatz zur stark gesteuerten Kommunikation im Frontalunterricht kann in den Gruppen eine möglichst authentische Kommunikationssituation geschaffen werden, die für das autonome und eigenständige Lernen von wesentlicher Bedeutung ist (vgl. Kap. 4.1).

**Nr. 26:****Korrektur von Hausaufgaben – Arbeitsblatt „Team A“**

(eine Kopie für je zwei bis drei Lerner)

Ist der Zug noch nicht angekommen? – Doch, vor 5 Minuten.
Als Kind musste ich immer meine Geschwister aufpassen.
Als ich klein war, habe ich die Ferien oft bei meinen Großeltern verbracht.
Wie lange wohnst du schon in Stuttgart? – Erst drei Monate.
Der rote Pullover steht dir gut, aber ein grüner wäre auch nicht schlecht.
Hoffentlich der Kellner kann uns ein Taxi besorgen.
Heute bin ich nicht mit dem Auto gekommen, sondern mit dem Bus.
Hier müssen Sie nicht parken, das ist eine Einfahrt.
Ist das Zimmer noch frei? – Nein, nicht mehr. Ich habe es gestern vermietet.
Meine Frau kocht heute nicht, aber ich bin auch hungrig nicht.
Wir treffen uns heute Abend im „Ratskeller“ zu einem Glas Wein.
Der Täter wurde an seine Stimme erkannt.

**Korrektur von Hausaufgaben – Arbeitsblatt „Team B“**

(eine Kopie für je zwei bis drei Lerner)

Meine Frau kocht heute nicht, aber ich bin auch nicht hungrig.
Wir treffen uns heute Abend im „Ratskeller“ für einem Glas Wein.
Hoffentlich kann uns der Kellner ein Taxi besorgen.
Hier dürfen Sie nicht parken, das ist eine Einfahrt.
Wie lange wohnst du schon in Stuttgart? – Noch drei Monate.
Der rote Pullover steht dir gut, aber ein grüner wäre auch nicht schlecht.
Der Täter wurde an seiner Stimme erkannt.
Ist das Zimmer noch frei? – Nein, noch nicht. Ich habe es gestern vermietet.
Wenn ich klein war, habe ich die Ferien oft bei meinen Großeltern verbracht.
Heute bin ich nicht mit dem Auto gekommen, aber mit dem Bus.
Als Kind musste ich immer auf meine Geschwister aufpassen.
Ist der Zug noch nicht angekommen? – Ja, vor 5 Minuten.

Abb. 7 (Rinvolucris/Davis: 1999, 65)

6) Conclusio

Wie in Kapitel 1 dargelegt, bestätigen sowohl konstruktivistische als auch neurowissenschaftliche Lerntheorien, dass Wissen nur autonom erzeugt und nicht von außen aufgezwungen werden kann. Der Prozess der Wissenskonstruktion, basierend auf vorhandenen Wissensständen, stellt für den Menschen einen „Zwang“ dar und kann nur individuell erfolgen (vgl. Wolff: 2002). Somit betont Rösler (2012: 121) zu Recht: *„Lernende sind für ihren Lernprozess letztendlich selbst verantwortlich“*. Es wurde auch bereits mehrfach erwähnt, dass Wissen folglich nicht in Form von Transfer vermittelt werden kann (vgl. Kap. 1.5). Die Aufgabe von Lehrenden besteht in diesem Sinne vornehmlich darin, didaktisch-methodische Maßnahmen zu ergreifen, um Rahmenbedingungen zu schaffen, welche Lernenden die autonome Wissenskonstruktion erleichtern. Hierzu kann das Spiel als ein methodisches Mittel eingesetzt werden, um autonomes Agieren und folglich Lernerautonomie zu fördern. Durch seine spezifischen Eigenschaften, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, und seinen Rahmen, in Form von sanktionsfreiem Lernen in Gruppen (vgl. Kap. 4), eröffnet es einen „Spielraum“, in dem sich Lernende nicht nur Fertigkeiten, sondern auch Wissen eigenständig aneignen können, denn *„es [Anm.: das Wissen] muss im Gehirn eines jeden einzelnen neu geschaffen werden“* (Roth: 2006, 55).

Erkenntnisse aus konstruktivistischen Lerntheorien als auch aus den Neurowissenschaften sprechen somit für eine enge Verknüpfung zwischen autonomer Wissenskonstruktion und dem spielerischen Lernen. Sowohl autonome Wissenskonstruktion als auch das Spielen an sich können, um es mit den Worten von Warwitz und Rudolf (2014, 18) auszudrücken, als ein *„Experimentieren mit Möglichkeiten“* interpretiert werden. Das Spiel, als eine Form von Experimentieren und Ausprobieren, impliziert somit per definitionem die Autonomie der Spielenden. Im Umkehrschluss kann meines Erachtens autonomes Lernen, im Sinne eigenständiger Wissenskonstruktionen, als eine Art „Spielen“ mit neuen und vorhandenen Informationen betrachtet werden. Hierin zeigt sich deutlich die enge Verknüpfung zwischen dem Prozess des Spielens und autonomen Agierens. Beide Prozesse sind weitgehend eigenständig und individuell.

Das sogenannte Wesen des Spiels bzw. seine spezifischen Eigenschaften, wie in Kapitel 3.1 dargelegt, verfügen über das Potential, Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die

Autonomie von Lernenden erhöhen kann. Vor allem seine Wirkungskraft, positive Emotionen bei den Spielenden hervorzurufen (vgl. Grätz: 2001 – Kap. 3.3), prädestiniert es gerade dazu, mit neuen Informationen zu spielen und Wissen zu konstruieren. Durch positive Emotionen werden Botenstoffe ausgeschüttet, die das Lernen, das immer auf individuellen Konstruktionen beruht, fördern (vgl. Kap. 1.4). Lernen ist laut neurowissenschaftlichen Erkenntnissen per se ein autonomes Agieren und das Spiel als Träger von Emotionen somit ein optimaler Stimulus.

Seine Offenheit und Spontaneität (vgl. Kap. 3.1) implizieren eine Unvorhersehbarkeit, die Spannung erzeugt und spontane Aktionen und Reaktionen erfordert. Der genaue Verlauf eines Spieles bleibt schlicht nicht absehbar, eine exakte Vorbereitung auf jede potenzielle Situation ist unmöglich. Spielende sind somit gezwungen, laufend spontan zu agieren und während des Spielverlaufs eigenständig Wissen zu konstruieren. Autonomes Agieren und Konstruieren sind folglich unabdingbare Elemente des Spiels. In diesem Sinne kann festgestellt werden, dass der Prozess des Spielens mit autonomem Handeln eng verknüpft ist, da dieses eine unverzichtbare Bedingung darstellt, um überhaupt spielen zu können.

Lernerautonomie kann ohne Zweifel auch durch andere Übungsformen und Aufgaben gefördert werden. Lernende finden jedoch im Spiel die Möglichkeit, natürliche Bedürfnisse auszuleben - sei es das Bedürfnis nach Bewegung, Entdeckung, Wagnis, Abenteuer, Leistung, Vergleich, Nachahmung, Darstellung, Gestaltung, Geselligkeit oder Anerkennung (vgl. Kap. 3.2). Die Befriedigung dieser natürlichen Bedürfnisse, verbunden mit Emotionen, die durch das Spiel hervorgerufen werden, können den individuellen Lernprozess erleichtern und dabei helfen, stabile sowie dauerhafte Wissenskonstruktionen aufzubauen. Die Verbindung von Emotion und individueller Konstruktion ist essentiell, laut *Schirp* (2006: 199) steht fest, dass „*Fühlen und Denken eng zusammen gehören*“.

In der Neurowissenschaft konnte überdies durch empirische Ergebnisse nachgewiesen werden, dass Motivation ein wesentlicher Bestandteil des erfolgreichen Lernens ist (vgl. Kap. 1.4). Motivation kann sich durch positive Emotionen ergeben, aber auch dadurch, dass das Lernziel durch das Individuum als relevant eingestuft wird. Das Spiel impliziert durch seine Form eine eigene intrinsische Motivation (vgl. Koliander-Bayer/Faistauer: 1999, 8), bzw. verfügt über eine hohe „*Motivationskraft*“ (Warwitz/Rudolf: 2014, 83). Spiele können in diesem Sinne dazu beitragen, einerseits durch die von Natur aus gegebene Motivation des

Spiels, andererseits mithilfe der hervorgerufenen Emotionen durch die Spieltätigkeit an sich, die Effektivität des individuellen Lernprozesses zu erhöhen.

Zahlreiche Spieltheorien, wie in Kapitel 3.2 dargelegt, sprechen für den Einsatz von Spielen zur Förderung des autonomen Lernprozesses. So enthalten viele Spiele die Eigenschaft, Erholung und Entspannung zu erzeugen. Die Arbeitserholungs-Theorie von *Lazarus* (1883) räumt der Entspannung eine zentrale Funktion im Spiel ein. Diese Funktion betont auch *Huizinga* (1997, 17), indem er das Spiel als „*Intermezzo im täglichen Leben, als Betätigung in der Erholungszeit zur Erholung*“ beschreibt. Die Erholungs- und Entspannungssituation darf für den Lernprozess nicht unterschätzt werden, denn „*Sprachen lernt man am besten im Zustand konzentrierter Entspannung*“ (Butzkamm: 2012, 2). In diesem Sinne können Spiele einen Beitrag im Unterricht leisten, indem sie Abwechslung zu anderen Lernmethoden bieten und Lernende in eine entspannte Situation „hieven“, in der autonome Wissenskonstruktionen besser gelingen können.

Es gibt ein weiteres Indiz dafür, dass das Spiel untrennbar mit Lernerautonomie verbunden ist. Sowohl für das Spiel als auch für die Förderung der Lernerautonomie werden gemeinsame wesentliche Forderungen gestellt. Optimale Rahmenbedingungen für das Spiel bzw. für die Förderung der Lernerautonomie enthalten u.a. Soziales Lernen, in Form von Partner- und Gruppenarbeit, Fehlertoleranz (die Schaffung eines sanktionsfreien Raumes) sowie eine helfende und beratende Rolle der Lehrpersonen (vgl. Kap. 4).

Sprachlernspiele finden in der Regel in sozialen Verbänden statt, was sich sehr vorteilhaft auf den autonomen Lernprozess auswirkt, denn „*sozial und damit implizit auch emotional vermittelte Kognitivierungshilfen sind wirksamer als abstrakt vermittelte Regelhilfen*“ (Funk: 2002, 207). Für die Lernenden ergibt sich die Möglichkeit zum Probehandeln und zur Problemlösung, eingebettet in den Kontext des Spiels. Dies entspricht der Funktionsweise des Gehirns, da individuelles Wissen durch das Lösen von Problemen erzeugt wird, und nicht durch Auswendiglernen von Faktenwissen (vgl. Kap. 1.3). Durch den Einsatz von Spielen in geschlossenen Gruppen ergibt sich zudem die Möglichkeit, dass Lernende ihren Sprechanteil maßgeblich erhöhen können, und Lehrende in die Rolle von Helfer(innen) und Berater(innen) zurücktreten, was Lernenden ermöglicht, eigenständiger zu agieren und Wissen zu konstruieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Vorteil der Gruppenarbeit darin besteht, „*dass die Lernenden in der sozialen Interaktion jeweils individuelle Wissensstrukturen aufbauen, die aufgrund der Selbsttätigkeit und der damit einhergehenden*

Motivation und emotionalen Beteiligung einen höheren Grad an Komplexität und Verarbeitungstiefe aufweisen ...“ (Schramm: 2010, 1183).

Gruppenarbeit impliziert überdies eine gewisse Fehlertoleranz. Sowohl Sprachlernspiele als auch Maßnahmen zur Autonomieförderung benötigen einen sanktionsfreien Raum. In diesem werden Lernende ermutigt, frei von Beurteilungsangst mit „*Inhalten zu hantieren*“ (Spitzer: 2007), was den Lernprozess schließlich ausmacht (vgl. Kap. 1.3). Folglich erfüllt die Lehrkraft eine helfende bzw. beratende Funktion und keine überwachende. Dies bedeutet, dass nicht bei jedem Fehler eingeschritten werden muss. Wenn Lernende die Möglichkeit erhalten, im Schutz der Gruppe mit der Fremdsprache sanktionsfrei zu experimentieren, dann kann sich dies meines Erachtens nur förderlich auf den Lernprozess auswirken. Die Angst vor dem Fehlermachen und damit einhergehende Beurteilung kann dadurch reduziert werden. Denn Angst hemmt den Lernprozess in hohem Maße, erschwert erfolgreiche Wissenskonstruktionen und mindert folglich den Lernerfolg enorm (vgl. Kap. 1.4).

Zudem können Sprachlernspiele dazu beitragen, möglichst authentische Lernsituationen zu schaffen (vgl. Kap. 4.1), was der Autonomieförderung dienlich ist. Denn Authentizität ist ein wesentlicher Faktor für den autonomen Lernprozess. Authentische Lerninhalte vermitteln den Lernenden Sinn und Relevanz. Durch das Spielen in sozialen Verbänden kann eine authentische Kommunikation entstehen, vor allem wenn die Lernenden als „*sie selbst*“ sprechen und agieren können. Es können Gespräche auf der metasprachlichen Ebene entstehen, aber auch authentische Diskussionen und Argumentationen, die bei anderen Sozialformen weniger oder kaum stattfinden. Die oftmals asymmetrische Kommunikation - Lehrende bestimmten worüber gesprochen, wer wann, wie lange spricht - wird dadurch aufgehoben. Im Spiel wird diese übliche Kommunikation außer Kraft gesetzt und es kann eine alltägliche Kommunikation entstehen - also eine authentische Situation (vgl. Kap. 4.1).

In der Analyse der exemplarisch ausgewählten Lernspiele für den DaF-Unterricht (s. Kap. 5) konnte anschaulich dargestellt werden, dass wesentliche Komponenten des autonomen Lernens – wie das eigenständige Lösen von Aufgaben und die soziale Interaktion in der Gruppe – in diesen enthalten sind. Die präsentierten Lernspiele zeigen deutlich, dass diese einen Raum des eigenständigen Handelns und der Kreativität eröffnen, bei dem die Lernprozesse der Lernenden im Vordergrund stehen, während die Lehrenden eine beratende Rolle im Hintergrund einnehmen bzw. sich erst in der Nachbereitungsphase wieder zu Wort melden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Lernspiele im DaF-Unterricht per se keine Garantie für die Förderung der Lernerautonomie darstellen. Jedoch enthält das Spiel wichtige Aspekte für einen Unterricht, der den Prinzipien der Lernerautonomie entspricht: Gruppenarbeit, Aufgaben mit hoher Selbstverantwortung, gegenseitige Korrekturen innerhalb der Lernaktivität sowie eine moderierende und beratende Lehrerrolle (vgl. Dam: 1994). Der gezielte und wohl dosierte Einsatz von Spielen stellt eine Möglichkeit dar, die eigenständige Wissenskonstruktion, durch die hohe Motivationskraft des Spiels und damit einhergehenden positiven Emotionen, zu erleichtern. Das Spiel bietet einen Rahmen mit klar abgesteckten Regeln, innerhalb diesem nach Herzenslust und sanktionsfrei experimentiert werden darf, bei dem Verantwortung für das eigene Handeln übernommen werden muss, natürliche Bedürfnisse befriedigt werden, jedoch immer auch „zwangsweise“ neues Wissen autonom konstruiert wird. Dies alles zeigt: die besonderen Eigenschaften des Spiels sowie dessen soziale und didaktische Aspekte können optimale Bedingungen zur Förderung der Lernerautonomie schaffen.

7) Verzeichnisse

7.1) Literaturverzeichnis

ALTMAN, Howard B. (1972): Individualized foreign language instruction: ex uno plura. In Altman, Howard B. (Hrsg.): Individualizing Foreign Language Instruction: Perspectives for Teachers. Rowley, Mass: Newbury House, 1-14.

von AUFSCHNAITER, Stefan / FISCHER, Hans E. / SCHWEDES, Hannelore (1992): „Kinder konstruieren Welten: Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik“. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 380-424.

BAER, Ulrich (1995): „Und nun sollen wir auch noch spielen!“ Lehrer als Spielleiter und Mitspieler. In: Spielzeit. Spielräume in der Spielwirklichkeit, Friedrich Jahresheft XIII, S. 6-7.

BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag.

BARNES, Douglas (1976): From Communication to Curriculum. Harmondsworth: Penguin.

BARNETT, Lew (1993): Teacher off: computer technology, guidance and self-access-system, 21, 295-304.

BAUER, Joachim (2006): Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

BENSO, Phil / VOLLER, Peter (Hrsg.) (1997): Autonomy and Independence in Language Learning. London / New York: Longman.

BIMMEL, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, H. 8/1993 „Lernstrategien“, S. 4-11.

BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Goethe-Institut / Langenscheidt Verlag.

BUTZKAMM, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag.

BUYTENDIJK, Frederik J.J. (1933): Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin.

CORDER, S. Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5(2), S. 161-170.

DAM, Leni (1994): „How do we recognise an autonomous language classroom?“. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Die neueren Sprachen*, 93. S. 503-527.

DAUVILLIER, Christa / LÉVY-HILLERICH, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht*. München: Goethe-Institut / Langenscheidt Verlag.

DEWEY, John (1964): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Westermann.

DIETRICH, Ingrid (1995): *Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz.

EDELHOFF, Christoph (1999): *Lehrwerke und Autonomie*. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Forum Sprache. Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

ELLIS, Gail / SINCLAIR, Barbara (1989): *Learning to Learn English: A Course in Learner Training. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

EXPERTENKOMMISSION (1995): *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

FUNK, H. (2002): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht - über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerksplanung*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Barkowski, Hans (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache:

Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit; Unterricht; interkulturelle Begegnung; Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

von GLASERFELD, Ernst (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg.

von GLASERFELD, Ernst (1989): „Cognition, construction of knowledge and teaching“. Synthese 80, 121-10.

GÖTZ, Dieter u.a. (Hrsg.) (2003): Langenscheidt's Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München: Langenscheidt.

GRÄTZ, Ronald (2001): Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Fremdsprache Deutsch: Spielen – Denken – Handeln, Heft 25 – 2001.

HALLET, Wolfgang. / KÖNIGS, Frank G. (2010): Classroom discourse und Interaktion. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer u.a., S. 190-195.

HÄUPTLE-BARCELÓ, Marianne (1999): Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): Forum Sprache. Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Max Hueber Verlag.

von HENTIG, Hartmut (1993): Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser.

HERRMANN, Ulrich (2006): Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

HOFFMANN, Sabine (2008): Selbstreflexion und Evaluierung von Fremdsprachenlernprozessen in der Projektarbeit. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19/2, 209-246.

HOFFMANN, Sabine (2010): Sozialformen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer u.a., S. 164-168.

HOLEC, Henri (1980): Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.

HOPPE-GRAFF, Siegfried / Edelstein, Wolfgang (1993): „Kognitive Entwicklung als Konstruktion“. In Edelstein, Wolfgang / Hoppe-Graff, Siegfried (Hrsg.): Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern: Verlag Hans Huber.

HUIZINGA, Johan (1997): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

HÜTHER, Gerald (2010): Wie funktioniert das Lernen im Kopf? Erkenntnisse der Neurobiologie über Lernprozesse. In: Pädagogik 4, 40-45.

JONASSEN, David H. (1996): Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

KACJAN, Brigita (2003): Spiele im frühen DaF-Unterricht. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

KACJAN, Brigita (2010): Sprachlernspiele. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 1177-1181.

KLEPPIN, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe Institut / Langenscheidt Verlag.

KLEPPIN, Karin (2003): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: BAUSCH, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke, S. 263 -266.

KLEPPIN, K. (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 1060-1072.

KLIPPEL, Friederike (2010): Activities und Sprachlernspiele. In: Hallet, W. / Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer u.a., S. 186-189.

KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1987): Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. In: Englisch-Amerikanische Studien 2, S. 205-220.

KOENIG, Michael (2003): Nachdenken über Spiele. In: Babylonia, N 1/2003, S.8 – 17.

KOLIANDER-BAYER, Claudia / FAISTAUER, Renate (1999): Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Wien : Verband Österreichischer Volkshochschulen.

KÖNIGS, Frank G. (2005): Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum nicht - aber Konstruktivismus? Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum. In: Van Leewen, Eva C. (Hrsg.): Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag. Tübingen, 447-463.

KRAUS, Josef (2006): Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun? Schule zwischen neurobiologischer Vision und bodenständiger Pädagogik. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

KREUZER, Karl Josef (1983): Handbuch Spielpädagogik. Band 1. Das Spiel unter pädagogischem, psychologischem und vergleichendem Aspekt. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH.

KRUK, Agnieszka (2010): Das Spiel und seine Anwendung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Wien: Diplomarbeit.

LITTLE, David (1991): Definitions, Issues and Problems. Learner Autonomy. Dublin: Authentik.

LITTLE, David (1994): Learner Autonomy. A Theoretical Construct and its Practical Application. Die Neueren Sprachen, 93, 430-442.

LONG, Michael H. (1975): Group Work and Communicative Competence in the ESOL Classroom. In: BURT, Marina K. / DULAY, Heidi C. (eds.): On TESOL '75, New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education. Washington D.C., S. 211-223.

LONG, Michael H. / PORTER, Patricia A. (1985): Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. In: TESOL Quarterly 19/2, S. 207-227.

LYNCH, Tony (1996): Communication in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.

MABBOTT, Ann Sax (1995): Arguing for Multiple Perspective on the Issue of Learning Disabilities and Foreign Language Acquisition: A Response to Sparks, Ganschow, and Jaworsky. In: Foreign Language Annals 28/4, S. 488-494.

MACARO, Ernesto (1997): Target Language, Collaborative Learning and Autonomy. Clevedon u.a. Multilingual Matters.

MATURANA, Humberto R. / VARELA, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Berlin/München/Wien: Scherz.

McMAHON, Teresa A. / CARR, Alison A. / FISHMAN, Barry J. (1993): „Hypermedia and constructivism“. Journal of HyperMedia and MultiMedia Studies 3, 5-10.

MEYER, Hilbert (1989): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Frankfurt/Main: Cornelsen/Scriptor.

MÜLLER, Klaus (1996): „Wege konstruktivistischer Lernkultur“. In: Müller, K.: *Konstruktivismus: Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied: Luchterhand, 71-115.

PENNYCOOK, Alastair (1997): Cultural Alternatives and Autonomy. In: Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London / New York: Longman, 18-34.

PESCHL, Markus (1990): Cognitive Modelling: ein Beitrag zur Cognitive Science aus der Perspektive des Konstruktivismus und des Konnektionismus. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

PIAGET, Jean (1974): Abriß der genetischen Erkenntnistheorie. Olten: Walter.

PIAGET, Jean (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart.

PIAGET, Jean (1980): „Recent studies in genetic epistemology“. Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget 1, 2-7.

PIENEMANN, Manfred (1989): ‚Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses‘. Hamburg.

RAAF, Bettina (2005): Humor im Englischunterricht. München (MAFF – Münchener Arbeiten zur Fremdsprachforschung Bd. 11.).

RENNER, Michael (1997): Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

RINVOLUCRI, Mario / DAVIS, Paul (1999): 66 Grammatikspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

RÖSLER, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.

ROTH, Gerhard (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

SAMBANIS, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

SCHEUERL, Hans (1990): Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

SCHIRP, Heinz (2006): Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: CASPARY, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

SCHMENK, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

SCHMIDT, Siegfried J. (1986): Selbstorganisation, Wirklichkeit, Verantwortung. Braunschweig: Vieweg.

SCHRAMM, Karen (2010): Sozialformen. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 1182-1187.

SCHWECKENDIEK, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches: Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Fremdsprache Deutsch: Spielen – Denken – Handeln, Heft 25 – 2001.

- SCHWERDTFEGER, Inge C. (1977): Gruppenarbeit im Fremdsprach-unterricht – ein adaptives Konzept. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SCHWERDTFEGER, Inge C. (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: Info DaF, 5/Okttober 1997, S. 587-606.
- SCHWERDTFEGER, Inge C. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. München: Goethe-Institut Inter Nationes / Langenscheidt Verlag.
- SCHWERDTFEGER, I. C. (2003): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke, S. 254-257.
- SCHUNK, Dale H. (2012): Learning Theories. An Educational Perspective. Boston.
- SELINKER, Larry (1972): Interlanguage [Interlanguage]. International Review of Applied Linguistics 10(3), S. 209-231.
- SPITZER, Manfred (2006): Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- SPITZER, Manfred (2007): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- WARWITZ, Siegbert A. (2000): Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen-Spielen-Denken-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WARWITZ, Siegbert A. / RUDOLF, Anita (2014): Vom Sinn des Spielens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WESKAMP, Ralf (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf: Forum Sprache. Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- WILLIS, Judy (2010): The Current Impact of Neuroscience on Teaching and Learning. In: Souise, D.A. et al. (Hrsg.): Mind, brain, and education: neuroscience implications for the classroom, 45-66.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1922): Tractatus Logico-philosophicus. London: Trench/Trubner u.a.

WOLFE, Pat (2001): Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice. Alexandria (USA).

WOLFF, Dieter (1994): „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht“. *Die Neueren Sprachen* 93, 407-429.

WOLFF, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf: Forum Sprache. Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Max Hueber Verlag.

WOLFF, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

7.2) Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: MILLER, Reinhold (1993): Lehrer lernen: ein pädagogische Arbeitsbuch für Lehreranhänger, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 109.

Abb. 2: RENNER, Michael (1997): Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 94.

Abb. 3: DAUM, Susanne / HANTSCHHEL, Hans-Jürgen (2012): 55 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 128.

Abb. 4: DAUM, Susanne / HANTSCHHEL, Hans-Jürgen (2012): 55 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 129.

Abb. 5: RINVOLUCRI, Mario / DAVIS, Paul (1999): 66 Grammatikspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 18.

- Abb. 6: DAUM, Susanne / HANTSCHHEL, Hans-Jürgen (2012): 55 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 65.
- Abb. 7: RINVOLUCRI, Mario / DAVIS, Paul (1999): 66 Grammatikspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 66.

8) Anhang

Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien

Lernstrategien	
Direkte Strategien:	
	<u>Gedächtnisstrategien</u>
Mentale Bezüge herstellen:	- Wortgruppen bilden - Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen - Kontexte erfinden - kombinieren
Bilder und Laute verwenden:	- Bilder verwenden - Wortigel herstellen - Zwischenwörter verwenden - Lautverwandtschaften nutzen
Regelmäßig u. geplant wiederholen:	- Vokabelkartei verwenden
Handeln:	- Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen
	<u>Sprachverarbeitungsstrategien</u>
Strukturieren:	- markieren - sich Notizen machen - Gliederungen machen - zusammenfassen
Analysieren und Regeln anwenden:	- Wörter und Ausdrücke analysieren - Sprache miteinander vergleichen - Kenntnisse der Muttersprache nutzen - Regelmäßigkeiten entdecken - Regeln anwenden

- Üben:
- formelhafte Wendungen erkennen und verwenden
 - Satzmuster erkennen und verwenden
 - die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen
- Hilfsmittel anwenden:
- Wörterbuch verwenden
 - in einer Grammatik nachschlagen

Indirekte Strategien:

Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens

Sich auf das eigene Lernen

- konzentrieren:
- sich orientieren
 - Störfaktoren ausschalten

Das eigene Lernen einrichten

- und planen:
- eigene Lernziele bestimmen
 - eigene Intentionen klären
 - ermitteln, wie gelernt werden kann
 - organisieren

Das eigene Lernen überwachen

- und auswerten:
- den Lernprozess überwachen
 - das Erreichen der Lernziele kontrollieren
 - Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen

Affektive Lernstrategien

Gefühle registrieren

- und äußern:
- körperliche Signale registrieren
 - eine Checkliste benutzen
 - ein Lerntagebuch führen
 - Gefühle besprechen

Stress reduzieren:

- sich entspannen
- Musik hören
- lachen

Sich Mut machen:

- sich Mut einreden

- vertretbare Risiken eingehen
- sich belohnen

Soziale Lernstrategien

Fragen stellen:

- um Erklärungen bitten
- fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind
- um Korrektur bitten

Zusammenarbeiten:

- mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen
- bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen

Sich in andere hineinversetzen:

- Verständnis für die fremde Kultur entwickeln
- sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen

Sprachgebrauchsstrategien

Vorwissen nutzen:

- Hypothesen bilden und überprüfen
- Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten
- Bedeutungen aus dem Kontext ableiten

„Mit allen Mitteln wuchern“:

- zur Muttersprache wechseln
- um Hilfe bitten
- Mimik und Gestik einsetzen
- Gesprächsthemen vermeiden
- das Thema wechseln
- annähernd sagen, was man meint
- Wörter erfinden
- leere Wörter (Dingsda) einsetzen
- Umschreibungen und Synonyme

Quelle: BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien, S. 65-66.

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Frage nachgegangen, inwiefern der Einsatz von Sprachlernspielen zur Autonomieförderung der Lernenden beitragen kann.

Zu Beginn wurden einige lerntheoretische Aspekte, auf denen die Arbeit basiert, erläutert, wobei der Bezug in erster Linie auf konstruktivistischen Lerntheorien und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen, welche die Bedeutung des autonomen Lernens erklären, lag.

Darauffolgend wurden einerseits unterschiedliche Definitionen und Konzepte der Lernerautonomie, andererseits didaktische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht diskutiert und erläutert.

Im Anschluss daran erfolgte die Beschäftigung mit dem Phänomen Spiel. Das Wesen des Spiels und seine spezifischen Eigenschaften sowie gängige Spieltheorien standen im Vordergrund der Betrachtung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es viele Übereinstimmungen zwischen dem autonomen Lernen und dem spielerischen Lernen gibt.

Anhand der Analyse einiger Lernspiele für den DaF-Unterricht, wurde exemplarisch aufgezeigt, wie Spiel und Lernerautonomie zusammenhängen.

Curriculum Vitae

Michael Andreas Lipp, Bakk. phil.

Schulausbildung

1989 – 1993	Volksschule, Linz
1993 – 1997	Musikhauptschule, Linz
1998 – 2002	Bundesoberstufenrealgymnasium, Linz

Studienverlauf

2002 – 2005	Bakkalaureatsstudium Sinologie, <i>Universität Wien</i>
2005 – 2006	(Zivildienst, Landeskinderklinik Linz)
2006 – 2007	Bakkalaureatsstudium Sinologie, <i>Universität Wien</i>
2011 – 2013	Fernstudium „Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“, <i>Goethe-Institut</i>
2012 – 2015	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, <i>Universität Wien</i>

Fortbildungen/Praktika

Nov. 2013	Hospitations- und Unterrichtspraktikum, <i>Cultura Wien</i>
Jan. 2014	Fachdidaktische Fortbildung: „Didaktische Nutzung von Eigenschaften des Spiels zu interaktivem Üben und nachhaltigem Lernen“, <i>Sprachlehr- und -lernforschung,</i> <i>Universität Wien</i>